15
D26

Sub redacția
MAURICE DEBESSE
Profesor la Sorbona

Psihologia copilului

de la naștere la adolescență

Editura didactică și pedagogică

15
D 26

Sub redacția lui
Maurice **Debesse**
Profesor la Sorbona

Psihologia copilului

De la naștere la adolescență

52684

Acest caiet a fost redactat de *D. Anzieu, A. Berge, Ch. Bried, H. Brulé, J. Chateau, R. Cousinet, M. Debesse, E. Evart — Chmielniski, J. Favez—Boutonier, A. Ferré, R. Gal, H. Gratiot—Alphandéry, R. Jeudon, A. Léon, L. Lézine, Ph. Malrieu, G. Mauco, G. Mialaret, E. Michaud, B. Minne, J. Naud-Ithurbide, J. Vedrine, L. Vérel, M. Vincent, R. Zazzo.*

BIBLIOTECA CENTRALĂ „GHEORGHE LAZĂR”
BIBLIOTECA CENTRALĂ „GHEORGHE LAZĂR”

Editura didactică și pedagogică, București — 1970

În românește de
CONSTANTIN BOTEZ
și
MARIA MAMALI

PSYHOLOGIE
DE L'ENFANT

De la naissance a l'adolescence

sous la direction de
MAURICE DEBESSE
Professeur en Sorbonne

CAHIERS DE PEDAGOGIE MODERNE
COLLECTION BOURRELIER
LIBRAIRIE ARMAND COLIN
1968
10-e édition

© EDITIONS BOURRELIER, 1956

Cuprins

(vezi cuprinsul detaliat la pagina 373)

Cuvînt înainte — M. Debesse, profesor la Facultatea de litere şi ştiinţe umaniste din Paris 5
Psihologia copilului de astăzi — M. Debesse 7
Ce este un copil ? — J. Chateau, profesor la Facultatea de litere din Bordeaux 21

Psihologia genetică

Prima vîrstă — I. Lézine, cercetător la C.N.R.S.[1] 27
Evoluţia copilului de la doi la şase ani — R. Zazzo, profesor la Institutul de psihologie al Universităţii din Paris 39
Problemele psihopedagogice ale vîrstei preşcolare, B. Minne, inspectoare pentru grădiniţele de copii 50
Evoluţia gîndirii şcolarului — E. Michaud, director al Şcolii normale . . 59
Problemele psihopedagogice ale vîrstei şcolare, J. Naud-Ithurbide, directoare a Şcolii normale 73
Adolescentul — M. Debesse 86

Psihologia funcţională

Viaţa corporală şi educaţia fizică a copilului — R. Jeudon, doctor în medicină 98
Viaţa afectivă a copilului — Ph. Malrieu, profesor la Facultatea de litere din Toulouse 107
Dezvoltarea percepţiei la vîrsta preşcolară — J. Vedrine, directoare la Şcoala normală 127
Activitatea copilului de vîrstă şcolară şi educarea lui H. Brule, inspectoare pentru învăţămîntul general din Sena 139
Limbajul copilului — M. Vincent, cercetător la C.N.R.S. 155
Jocul copilului — J. Chateau 164
Modalităţile de exprimare la copil şi desenul — J. Favez-Boutonier, profesor la Facultatea de Litere din Paris 180
Asimilarea cunoştinţelor — J. Naud-Ithurbide 190
Viaţa socială şi activitatea în grup — R. Cousinet, profesor la Facultatea de Litere din Paris 203
Condiţionarea conduitelor în mediul şcolar — E. Evart-Chmielniski, cercetător la C.N.R.S. 217

[1] C.N.R.S. — Centrul Naţional de Cercetări Ştiinţifice. — *Nota trad.*

Psihologie diferențială

Caracter și caractere — M. Debesse 227
Copilul leneș — G. Mauco, director pedagogic la Centrul Claude—Bernard 239
Minciuna și mărturia la copii — L. Verel, inspector școlar 253
Elevii și elevele, Ch. Bried, șef de lucrări la Facultatea din Besançon 269
Mediul familial — A. Berge, director al Centrului Psihopedagogic al Academiei din Paris 281
Mediul școlar — A. Ferré, inspector pentru învățămîntul general din Departamentul Senei 290
Influența mediului cultural — D. Anzieu, profesor la Facultatea de litere din Strasbourg . . . . . ,

Psihologia în serviciul educației

Psihanaliza în psihologia copilului — A. Berge 313
Măsura în psihopedagogie — G. L. Mialaret, conferențiar la Facultatea de Litere din Caen 321
Psihopedagogia orientării școlare și profesionale a) Rolul educatorului — R. Gal; b) Rolul consilierului psiholog — A. Leon, asistent la Facultatea de litere din Paris 341
Psihologii școlari — H. Gratiot-Alphandéry, director adjunct al Laboratorului de psihologie a copilului 364
În loc de concluzii — M. Debesse 375

Cuvînt înainte

Caietul de pedagogie modernă Psihologia copilului *înlocuiește cele două caiete publicate în 1939 în aceeași colecție și sub același titlu. Unul, sub redacția lui Henri Wallon, este consacrat studiului copilului de la naștere pînă la vîrsta de 7 ani ; celălalt, sub redacția regretatului Albert Millot, este dedicat studiului copilului de la vîrsta de 7 ani pînă la vîrsta de 14 ani. Ambele erau de mult epuizate. Lui Henri Wallon, maestru de necontestat al psihologiei franceze, i-ar fi revenit redactarea noului Caiet ; el a preferat însă ca această muncă să fie încredințată altcuiva mai tînăr. Să-i fie permis celui care a fost studentul său la Sorbona și căruia i-a ghidat primele cercetări să-i exprime o respectuoasă recunoștință.*

Planul cărții răspunde necesității de a reuni într-un singur volum studiile privitoare la perioada preșcolară și la perioada școlară, precum și dorinței de a schița un tablou al aspectelor variate ale psihologiei copilului în funcție de progresele cele mai recente ale acestei tinere științe. Cele patru părți care-l compun corespund cu tot atîtea puncte de vedere asupra copilului. După capitolele introductive, psihologia genetică *ne face cunoscute etapele dezvoltării, evoluția copilului, de la naștere pînă la adolescență, insistînd asupra vîrstei preșcolare și asupra vîrstei școlare.* Psihologia funcțională *permite să se studieze, într-o altă perspectivă și într-o formă mai aprofundată, anumite aspecte ale vieții mentale și ale conduitei în timpul perioadei de creștere, aspecte selectate dintre acelea care îi interesează în mod special pe educatori. Apoi* psihologia diferențială *pune accentul pe variațiile psihice datorate caracterului, sexului și acțiunii mediului. În sfîrșit, ultimele capitole atrag atenția asupra rolului pe care îl are psihologia în legătură cu unele probleme practice ale pedagogiei moderne. Pentru cunoașterea copilului, cititorul va dispune astfel de informații ce se succedă și converg și nu va avea de regretat că anumite probleme importante vor fi reluate și examinate din unghiuri de vedere diferite. O privire asupra cuprinsului îi va arăta, de altminteri, diversitatea aspectelor care sînt tratate în lucrare și din care unele nu fuseseră pînă acum de loc prezentate în Franța.*

Fiecare dintre capitole a fost încredințat unui specialist. Mulți dintre autorii Caietelor de psihologie precedente se află și în noua echipă.

Aceasta este formată din reprezentanți ai principalelor tendințe ale psihologiei franceze. Modurile lor de interpretare pot fi deci diferite, dar ei sînt însuflețiți de unul și același spirit de investigație și doresc să le exprim mulțumiri prietenești pentru bunăvoința de a fi colaborat la această operă colectivă.

Printre aceștia, unii sînt cunoscuți mai ales prin lucrările lor de psihologie; alții sînt psihopedagogi, preocupați de utilizarea datelor psihologiei în scopul unei educări mai bune a copiilor. Asocierea acestora din urmă reprezintă încă una dintre trăsăturile caracteristice ale acestui Caiet, care vrea să fie, înainte de toate, o contribuție la psihologia aplicată.

Sperăm astfel să răspundem unei duble necesități exprimate adeseori în lumea pedagogică contemporană: aceea a unei informări psihologice precise, sprijinită pe exemple concrete și realizată într-o limbă accesibilă oricărui om cultivat, chiar dacă el nu este specializat în acest domeniu de cercetări; aceea a dorinței de a orienta psihologia spre aplicarea practică a rezultatelor ei la problemele complexe ale educației.

Primirea lucrării de către public a fost foarte favorabilă și, din 1956, data primei tipăriri, au mai apărut încă opt ediții. Cea de a cincea ediție, publicată în 1961, a fost supusă unei revizuiri deosebit de atente. Cea de-a noua ediție, care a apărut în cursul anului școlar 1966—1967, a fost nu numai revizuită și corectată de către autori, dar a cuprins și un nou capitol privitor la rolul psihanalizei, capitol scris de dr. Berge. Capitolul consacrat orientării școlare și profesionale a fost împărțit în două. Astfel, A. Léon a elaborat subcapitolul referitor la orientarea profesională, iar subcapitolul privitor la orientarea școlară a fost redactat de Roger Gal, în primăvara anului 1966, cu puțin timp înaintea morții sale. Este fără îndoială ultimul mesaj pedagogic al unui om care a făcut atît de mult pentru reînnoirea educației în Franța și căruia țin să-i aduc un omagiu în numele tuturor autorilor acestei cărți.

Această ediție, a noua, revăzută și adăugită, apare într-un moment în care este în pregătire o reformă adîncă a învățămîntului în Franța. Rolul psihologiei în viața pedagogică va crește. Dorim ca această lucrare să furnizeze educatorilor, însărcinați cu clasele de observare, informațiile de bază și, cu deosebire, să le impulsioneze dorința de a observa personal pe elevi.

M. D.

Psihologia copilului de astăzi

Importanța psihologiei copilului pentru domeniul educației nu mai este astăzi contestată. Se admite oficial că întreaga pedagogie trebuie să fie construită pe baze psihologice. Cine ar îndrăzni să nege acest fapt ar putea să pară un înapoiat sau un retrograd.

În anumite țări, ca de exemplu în Statele Unite, utilizarea psihologiei s-a generalizat și ea dirijează, mai ales prin teste, organizarea și controlul activității școlare. În Franța, folosirea psihologiei este încă departe de a atinge asemenea proporții ; în acest sens se constată însă progrese sensibile. Studiul psihologiei copilului figurează de mult timp în programele școlilor normale. În învățămîntul tehnic s-a introdus acest studiu în școlile normale naționale de ucenici, create după război. Școlile care pregătesc educatori specializați îi acordă un rol important. În ceea ce privește învățămîntul liceal, psihologia este menționată în programele Centrelor pedagogice regionale, organizate recent pentru a asigura formarea viitorilor profesori de licee și colegii. În jurul psihologiei copilului gravitează, în momentul de față, întregul învățămînt al științelor educaționale din universitățile noastre, în așa măsură încît celelalte discipline ca, de pildă, istoria pedagogiei sau educația comparată, sînt neglijate, ceea ce este regretabil. Problemele educative cele mai diverse presupun astăzi, în mod necesar, o abordare psihologică, și o colecție pedagogică ca aceea a *Caietelor de pedagogie modernă* nu poate să nu rezerve unul dintre volumele sale psihologiei copilului.

Se poate spune chiar că psihologia este la modă în marele public : locul tot mai important pe care ea îl ocupă în presă dovedește acest lucru. Acest fapt nu este lipsit de inconveniente, dar el atestă că psihologia nu mai este apanajul educatorilor de profesie.

Dacă este bine să ne bucurăm de interesul crescînd pe care îl suscită psihologia, nu trebuie însă ca în această privință să ne facem prea multe iluzii. De fapt, psihologia copilului este încă departe de a-și fi cîștigat locul pe care-l merită în practica educativă cotidiană. Mai mult se vorbește de ea, decît se aplică. Adeseori, interesul crescînd ce i se acordă este superificial. Recunoașterea necesității sale a devenit un obicei, aș putea spune chiar un rit. Trecînd prin fața ei ne înclinăm, întocmai cum fac japonezii care salută din mers, prin trei mici reverențe, tem-

plele lor răspîndite pe cîmpii. În Franța, unirea psihologilor cu pedagogii este încă, din nefericire, sporadică. Ea nu a intrat în obișnuință. Și aceasta pentru că educatorii mai păstrează încă anumite rezerve față de psihologia copilului. Unii o consideră prea teoretică, alții prea dominatoare și alții prea derutantă prin tehnicile ei noi și prin divergențele în interpretarea rezultatelor. Admisă ca necesară, ea rămîne neîndoielnic o sursă de neînțelegeri, de incomprehensiuni, de decepții. Nu ar servi la nimic să negăm sau să ignorăm acest lucru. Mai lăudabil ar fi să recunoaștem dificultatea implantării psihologiei copilului în viața pedagogică franceză, fie că este vorba de familie, fie că este vorba de școală, și să ne străduim să remediem această situație.

Este adevărat că psihologia copilului a devenit o știință foarte complexă. În acest capitol introductiv, nu putem avea pretenția să realizăm sau să schițăm un tablou complet privitor la ceea ce este ea la ora actuală. Dimpotrivă însă, este posibil și util să se degajeze cauzele complexității sale, să se repereze anumite dificultăți pe care le înfruntă pedagogii, să se precizeze posibilitățile și limitele ei de aplicare. Psihologia copilului este în plin avînt ; dar este necesar ca ea să fie aclimatizată la pedagogie. Această carte, în întregime, nu reprezintă altceva decît un efort colectiv, făcut în vederea acestei aclimatizări.

I. Necesitățile la care răspunde psihologia copilului

Incertitudinea care mai dăinuie în ceea ce privește numele constituie ea însăși un semn al complexității psihologiei copilului.

Expresia de *psihologia copilului* nu poate totuși să dea naștere la discuții ; astăzi la ea se adaugă uneori și „a adolescentului", pentru a marca diferența dintre cele două perioade de dezvoltare pe care pubertatea le separă și totuși le unește. Unii preferă o formulare mai scurtă, pe care o consideră mai precisă, și anume aceea de *psihologie pedagogică*, încercînd astfel să-i sublinieze rolul în educație, precum și aplicațiile practice. În același timp, ei îi limitează, și aceasta destul de arbitrar, orizontul, părînd să uite, de pildă, că psihologia copilului este o formă a pedagogiei comparate, ca și a psihologiei aplicate, ceea ce înseamnă că ea ne ajută să înțelegem adultul și totodată să cunoaștem copilul ; bineînțeles, fără a mai ține seama de faptul că noțiunea de „pedagogie" evocă, înainte de toate, lumea școlară, ceea ce restrînge și mai mult domeniul studierii copilului. Recent, se uzează, ba chiar, mai mult, se abuzează, de termenul de *psihopedagogie*, cu intenția lăudabilă de a se asocia cele două activități : aceea a psihologului și aceea a pedagogului. Dar sensul termenului variază de la un autor la altul, ceea ce creează confuzii și echivocuri. El ar trebui de fapt să se mărginească a arăta că orice pedagogie se sprijină pe psihologie.

Iar dacă limbajul ezită între mai multe formulări, aceasta se datorează, fără îndoială, faptului că psihologia copilului răspunde unor cerințe diferite.

În primul rînd, ea răspunde unei curiozități a spiritului uman : *„Primul serviciu pe care psiholigia animală îl aduce psihologiei umane* — scria nu de mult Paul Guillaume — *constă în a o învăța curiozitatea științifică"*. Animalul este diferit de noi, el stimulează dorința noastră de explicare, dîndu-ne în același timp un sens al relativității modului nostru de a fi. Același lucru putem să-l spunem despre copil : limbajul său, modalitățile gîndirii sale, jocurile sale ne miră, conduita lui ne ajută, prin opoziție, să ne înțelegem propria noastră conduită. A o studia înseamnă a merge în întîmpinarea descoperirii ei. Noi urmărim ușor munca de explorare a psihologilor care se ocupau de copil în secolul trecut, situîndu-se în afara oricărei dorințe de aplicare, pentru simpla plăcere a surprizei. În urma masei de cercetări care se interpune între copil și noi, acest fapt este mai puțin sesizabil astăzi, rămînînd totuși indispensabil. Psihologul simte necesitatea de a putea aborda copilul dintr-un punct de vedere nou. Este mijlocul de a depista faptele care încă nu au reținut atenția și de a formula, pe baza lor, ipoteze de lucru care vor trebui apoi controlate.

În același timp, psihologia copilului răspunde unei necesități aplicative. Nu este oare ea una din cele două ramuri principale și foarte vechi ale psihologiei aplicate, cealaltă fiind psihologia muncii industriale ? Noi dorim să adaptăm acțiunea pedagogică la natura și posibilitățile copilului, noi vrem în special ca metodele de învățămînt să dobîndească, grație ei, un randament mai mare. Grija față de eficiență s-a manifestat dintotdeauna în pedagogie ; cu psihologia, noi dispunem astăzi de un instrument de adaptare pedagogică. A te ajuta de psihologie pentru a învăța mai bine și pentru a-i educa mai bine pe copii este o concepție generală pe care o găsim la educatorii din zilele nosatre și ea este cu totul firească. O primă dificultate izvorăște din faptul că rezultatele ei nu comportă aplicații imediate, ceva care să se asemene unei rețete sau unui medicament. Educatorului îi revine sarcina să aleagă și să utilizeze, în cunoștință de cauză, datele psihilogiei, pentru a se inspira în contactele sale cu elevii și în activitatea sa școlară. Scopul acestei cărți este tocmai de a-i ajuta pe educatori. Altă dificultate : psihologia copilului nu furnizează răspunsuri tuturor problemelor care se pun. Ea este departe de a fi cercetat totul, orientîndu-și cercetările în funcție de necesitățile presante exprimate de educatori.

> Se știe, de exemplu, că ideea lui Binet de a măsura prin teste nivelul mental al copiilor a izvorît la începutul secolului, din necesitatea, care i-a stat la origine sau care a constituit un prilej, de a găsi un mijloc practic, pentru a depista, încă de la intrarea în școală, elevii care nu puteau urma cu succes școala obișnuită și care aveau nevoie

să fie îndreptaţi spre şcolile speciale. De asemenea, în acest moment se înmulţesc cercetările asupra dislexiei, pentru că tulburările de citire par a se agrava la unii şcolari.

De cîţiva ani psihologia permite să se acţioneze în mod direct asupra copilului, în particular asupra afectivităţii sale, graţie tehnicilor noi pe care ea le foloseşte. Psihologia nu constituie numai un mijloc de explorare şi un instrument de adaptare; ea este şi un mijloc de acţiune. Psihoterapia răspunde acestei concepţii. Principalul său domeniu de preocupări este reeducarea copiilor dificili, cărora ea le înlesneşte readaptarea. Prin această nouă orientare îndrăzneaţă, care, totuşi, în practică necesită mari precauţii, psihologia copilului îşi întăreşte caracterul său de ştiinţă aplicativă.

Diversele necesităţi pe care le-am analizat corespund unei anumite evoluţii a psihologiei. Ele s-au manifestat succesiv sau, mai degrabă, satisfacerea lor a devenit posibilă succesiv datorită progreselor înregistrate de psihologie. Dar toate aceste necesităţi se manifestau, cu mai multă sau mai puţină tărie, încă de la primele cercetări. Le reîntîlnim astăzi, strîns îmbinate în proporţii ce variază de la un psiholog la altul, îmbinarea lor fiind una dintre sursele complexităţii psihologiei copilului. Obiectul acestei psihologii este, după cum vom vedea, altul.

II. Istoria conduitelor de creştere

Decît să căutăm o definiţie completă a psihologiei copilului, care să corespundă ansamblului de studii diferite cuprinse în această carte, mi se pare mai necesar să vedem clar, încă de la început, cîmpul de acţiune al psihologiei copilului şi, în consecinţă, să vedem ce putem spera — în calitate de educatori — să obţinem de la ea.

Psihologia generală este considerată, destul de des, ca o *ştiinţă a conduitei*. Formula satisface pretenţiile spiritului cu condiţia de a se preciza :

1) că este vorba de studiul conduitei în funcţie de viaţa mentală : căci şi alte ştiinţe, ca istoria, geografia umană etc., pot să-şi ia şi ele conduita ca obiect de studiu ;

2) că psihologia ne furnizează o descriere şi o explicare a conduitei umane păstrînd contactul cu faptele. Dacă admitem acest punct de vedere, psihologia copilului ne apare, în mod firesc, ca istoria acestei conduite în cursul creşterii, sau, dacă vreţi, ca *istoria conduitelor de creştere*.

Caracterul genetic al psihologiei copilului este pus, astfel, pe primul plan. Este vorba de a se studia originile activităţii copilului şi adolescentului, de a se descrie şi de a se interpreta procesul lor de evoluţie.

Dar oricît de important ar fi punctul de vedere genetic, el nu este suficient pentru a explica complet conduitele de creştere. Se pune în evidenţă, astfel, locul pe care trebuie să-l acordăm punctului de vedere funcţional şi celui diferenţial : psihologia funcţională cercetează viaţa mentală compusă nu din elemente asociative, ci dintr-o serie de funcţii şi activităţi : funcţia mnemică, funcţia lingvistică, motrică, simbolică etc., care susţin viaţa psihică infantilă, în timp ce psihologia diferenţială studiază variaţiile psihice de la un individ la altul, de la un sex la altul, de la un mediu la altul.

Prin îmbinarea lor, aceste trei puncte de vedere pot furniza o informaţie psihologică bogată. De aceea le-am selectat pentru a constitui planul acestei cărţi. Vor ajunge ele, oare, să clarifice complet istoria conduitelor de creştere ? Pare îndoielnic că se va putea realiza acest lucru. Primejdia cea mai mare pe care psihologia copilului o prezintă pentru educatori constă, după cît mi se pare, în aceea că oferă o viziune incompletă asupra conduitei concrete a copilului, ca şi asupra motivaţiei sale, că reduce copilăria la o schemă sau la o serie de scheme. Unii merg mai departe : îi reproşează că abstractul înlocuieşte realitatea.

Aici cred că este necesar să înlăturăm o gravă neînţelegere, care reprezintă poate unul dintre principalele motive ale incomprehensiunii dintre psihologi şi pedagogi. Este indispensabil ca psihologia (şi în special psihilogia copilului) să se ferească să devină o pură speculaţie a spiritului, să evite capcanele oferite de entităţi, facultăţi, sisteme ; dimpotrivă, ea trebuie să se apropie de viaţă şi, în consecinţă, să pornească întotdeauna de la fapte şi nu de la principii, fapte la care trebuie să apeleze în permanenţă. Progresele pe care ea le-a făcut în ultima jumătate de secol merg în această direcţie. Acesta este preţul cu care şi-a dobîndit valoarea ca ştiinţă aplicată. Dar tot atît de evident este şi faptul că munca ştiinţifică presupune o elaborare a realităţii concrete. Fiecare ştiinţă îşi extrage, în mod necesar, din această realitate aspectul care-i este obiect de studiu. Nici psihologia copilului nu va puteta evita să recurgă la abstracţii şi, ca şi fizica, nu se va putea lipsi de ele. Folosirea numărului şi a măsurii sporeşte mai mult acest caracter abstract. Dar, deoarece psihologia copilului are ca domeniu de studiu conduitele de creştere, adică ceva extrem de complex, şi pentru că tinde să cunoască istoria acestor conduite — lucru şi mai complex —, îi este indispensabil efortul de a menţine, prin toate mijloacele, contactul cu realitatea concretă, de a se sprijini pe fapte, de a proceda prin inducţie, şi nu *a priori*. Educatorul nu are dreptul să se revolte împotriva oricărei abstractizări la contactul său cu psihologia : nu există ştiinţă fără abstracţii. În schimb, el poate să ceară psihologului o descriere explicită a conduitei copilului, descriere care să-i permită să-l urmărească îndeaproape, atît în linii mari, cît şi în cele sinuoase ; numai astfel datele psihologice l-ar putea ajuta în mod eficient.

Este cert că la ora actuală psihologia copilului, fie ea genetică, fie funcțională ori diferențială, rămîne încă schematică și incompletă și că noi trebuie nu să o facem concretă — ceea ce este imposibil —, ci să-i permitem să sesizeze mai mult realul, în toată profunzimea lui, dacă se poate spune așa. Cred că acest contact cu realitatea se poate îmbunătăți și poate fi realizat mai strîns dacă, pe de o parte, psihologia nu se va limita, unilateral, la anumite domenii și nu se va teme să abordeze conduitele copilului în toată diversitatea lor și dacă, pe de altă parte, ea se va strădui să afle în istoria conduitelor de creștere elementele personale și circumstanțiale care-i dau acestei istorii suportul ei concret. Tocmai acest fapt reprezintă ceea ce necesită să fie examinat mai îndeaproape.

Harta psihologică a conduitelor copilului s-a îmbogățit considerabil începînd cu secolul trecut, care, în psihologie, ca și în geografie, a aparținut exploratorilor. Mai există însă multe lacune. În timp ce jocul, grafismul, limbajul au suscitat lucrări numeroase, există foarte multe lucruri de care psihologia copilului s-a interesat foarte puțin pînă acum. De unde anumite lacune ale acestei cărți, care nu sînt scăpări, ci o recunoaștere a necunoașterii. Va trebui, de exemplu, ca psihologia să studieze în mod serios, într-o zi, sentimentul poetic sau sentimentul religios al copilului ori adolescentului, de care vorbește atît de puțin; personajele imaginare care-l însoțesc pe copilul mic și pe care ea se mărginește doar a le cita; tachinările copilului sau pe copilul îmbufnat; cercetășia, care este atît de puțin cunoscută ca realitate psihologică, pe cît este de bine cunoscută ca metodă pedagogică etc.

A cui este greșeala dacă atîtea fapte rămîn inexplorate? Responsabilă este, în parte, bogăția conduitelor de creștere, precum și insuficiența metodelor noastre în fața anumitor subiecte de studiu. De asemenea, faptul că nu putem întreprinde chiar totul și că cercetările se orientează, după cum am văzut, spre problemele cu un caracter de urgență sau de actualitate, ori spre cele care par mai importante. În afară de aceasta, trebuie să ținem seama, cel puțin la începători, de o anumită neliniște în fața necunoscutului, de teama de a bate pasul pe loc sau de a contrazice ideile admise.

De aceea am propus studenților care doreau un subiect de observare să urmărească încîntarea copilului mic în fața unei flori, a unei jucării, a unui fluture; există aici o conduită ce se poate observa în mod direct, interesantă și despre care noi nu știm nimic; dar studenții s-au eschivat în fața noutății subiectului. Alt exemplu: notînd elementele rudimentare ale unor raționamente corecte la copiii mici, de grădiniță, am sugerat într-o zi unor educatoare, care se interesau de psihologie, să întreprindă o anchetă metodică în acest sens. Am fost privit ca și cum aș fi spus o inepție: cum să vorbești despre raționament corect la această vîrstă, cînd psihologii au arătat că copilul mic gîndește în plin sincretism? Piaget și H. Wallon ar fi rîs cu poftă de acest respect nepotrivit față de autoritate în psihologie!

Un alt mijloc pentru evitarea cît mai mult posibil a schematismului constă în a îmbogăți schemele noastre generale și teoretice cu tot contextul individual.

Să considerăm, de exemplu, dezvoltarea mentală a unui copil. Luată în ansamblul ei, ea urmează *groso modo schema genetică* comună tuturor copiilor. Această schemă reprezintă, pentru un anumit copil, permanența evoluției care tinde spre repetarea, în fiecare individ, a tipului uman, sub efectul factorilor generali ai dezvoltării, factori de ordin biologic și de ordin social. Tocmai prin această schemă genetică copiii se aseamănă, într-o anumită măsură, în același moment al dezvoltării lor. Cunoașterea schemei este indispensabilă pentru a înțelege istoria psihologiei unui copil. Ea constituie un prim nivel al psihologiei genetice.

Dar o conduită de creștere nu se reduce la o schemă genetică. Ea se observă în *situații concrete*, variabile, în care copilul reacționează; el trăiește în familie, la școală, în recreație, și aceste situații-tip se diversifică la rîndul lor conform condițiilor speciale de viață. Pentru a cunoaște mai bine copilul trebuie să ținem seama de situațiile respective mai mult sau mai puțin caracteristice. Prin aceasta, evoluția psihologică începe să se individualizeze. Sîntem deja la un al doilea nivel de cunoaștere.

Nici schema genetică, oricît de suplă am concepe-o, nici situațiile de viață, atît de variate, pe care le observăm nu sînt suficiente pentru a face pe deplin inteligibilă conduita copilului. Aceasta depinde, de altfel, de *evenimentele* tot atît de numeroase și de variate care jalonează fiecare viață personală. Este vorba de incidente bruște, de circumstanțe accidentale, de neprevăzut, a căror influență variază de la un subiect la altul, influență decisivă pentru unul, nulă pentru altul. Clinicianul se străduiește să găsească aceste evenimente cînd examinează un copil dificil. Dar toată viața este țesută din evenimente. Cele mai neprevăzute și cele mai mici nu sînt totdeauna cele mai neînsemnate. O întîlnire, o lectură, un eșec pot cîntări mult în dezvoltarea unui copil. Acesta este al treilea nivel, cel al evenimentelor, în care cunoașterea psihologică află cel mai bine modalitățile concrete ale conduitei.

Psihologia copilului nu are sarcina să studieze în profunzime toate situațiile, nici să enumere evenimentele care pot acționa asupra copilului. Mai ales în elaborarea schemei genetice, psihologia copilului se află în largul ei. Dar ea trebuie să țină seama și de alte două niveluri ale istoriei personale.*

Este ceea ce face psihologul de fiecare dată cînd studiază un caz individual. Și tocmai în acest mod el poate aduce educatorului cele mai multe servicii.

---

* Vezi capitolul despre „Adolescent".

III. Problemele actuale ale psihologiei copilului

Americanii spun în mod curent : „Psihologiile anului 1925 ; 1940 ; 1960" etc., înțelegînd prin aceasta mai degrabă că există mai multe științe psihologice decît o singură psihologie și că de la o dată la alta se constată diferențe foarte sensibile. Același lucru se poate spune și în cazul psihologiei copilului. Ea tinde astfel să se divizeze în discipline distincte, după domeniul de cercetări și după metodele folosite, și să se transforme cu rapiditate : psihologia copilului a anilor 1880, cu Preyer, nu mai este aceea din 1910, cu Baldwin, Binet, Stern, nici cea din 1940, cu Wallon, Piaget sau Gesell etc.

Numărul tot mai mare de lucrări publicate, crearea institutelor și revistelor de specialitate, organizarea congreselor internaționale, care-i sînt consacrate, sînt tot atîtea semne ale dezvoltării rapide. Ea folosește un vocabular de specialitate care devine uneori pe jumătate ermetic pentru un profan, metodele ei sînt precizate, modurile sale de interpretare s-au schimbat.

Deosebit de izbitoare este evoluția metodelor. Numărul lor s-a mărit, dar mai ales ele au devenit mai riguroase. Folosirea tehnicilor actuale necesită o îndelungată și anevoioasă învățare. Faptul este evident în cazul metodei testelor și în tratarea rezultatelor statistice. Dar nici psihoclinicienii, nici psihotehnicienii nu se pot improviza : o tehnică proiectivă, ca aceea a lui Rorschach, cere ani de ucenicie pentru a fi bine utilizată. Treptat, s-a trecut de la folosirea observației la folosirea metodelor bazate pe experimente sau a metodelor care se apropie de acestea. O caracteristică a acestei evoluții este importanța pe care a dobîndit-o măsurarea în psihologia infantilă.

Domeniile studiate nu s-au schimbat de loc față de cele din secolul trecut : ne interesăm și astăzi de viața intelectuală, de viața afectivă, de viața socială, de caractere, dar întrebările care se pun în legătură cu aceste probleme, precum și modul în care ele se pun și felul în care se răspunde la ele nu mai sînt aceleași. Evoluția psihologiei copilului reflectă aici evoluția concepțiilor întregii psihologii. Psihologia comportamentului sau „behaviorismul" și cea a reflexelor condiționate, psihanaliza, psihologia formelor sau „Gestaltpsychologia" ori „sociometria" sînt tot atîtea exemple tipice de influență profundă pe care marile curente ale gîndirii psihologice pot s-o exercite asupra studiului copilului.

Se ajunge la o complicație din ce în ce mai mare și, în același timp, la o diversificare, existente în logica lucrurilor, dar care pot să-l surprindă pe educator. De aceea aș dori să insist asupra acestui caracter și să caut motivele pentru care există înfățișări distincte ale psihologiei copilului la ora actuală.

★

De la un autor la altul, și mai ales de la o țară la alta, diferențele sînt sensibile. Fără îndoială, în linii mari ne aflăm în acord, iar divergențele apar în detalii, în modalitățile de interpretare a rezultatelor, în importanța acordată faptelor stabilite. S-ar putea spune că climatul intelectual se schimbă. Pentru a ne da seama de acest fenomen este suficient să citim mai multe lucrări ce tratează în mare același subiect, de exemplu : *Evoluția psihologică a copilului*, de Wallon, *Dezvoltarea intelectului*, de Koffka, *Dezvolarea mentală*, de Hubert, *De la copil la adult*, de Gemelli. În toate aceste cărți este vorba, dacă vreți, de ceea ce ne-am propus să denumim o descriere explicită a conduitei copilului care crește ; dar descrierea acestei conduite, ca și explicațiile care se dau sînt departe de a coincide totdeauna. Citindu-le, avem impresia că fiecare din aceste studii este o variație pe o temă comună.

De unde provin aceste diferențe ? Fără îndoială, din personlitatea psihologilor, dar, de asemenea și în același timp, din mediile culturale în care ei trăiesc.

Personalitatea intelectuală a psihologilor influențează munca lor, în primul rînd, datorită formației psihologice pe care au primit-o. Destul de des este vorba de o dublă formare ; la cea psihologică, comună pentru toți, dar care poate deja prezenta variante, se adaugă o alta, medicală sau pedagogică, ori sociologică sau juridică etc., care, natural, orientează cercetările într-un anumit sens și, astfel, mărește diversitatea între ei. Această dublă formație, cel puțin în cazul psihologiei copilului, nu este de regretat. Dimpotrivă, ea furnizează cercetătorului care o posedă o bază mai largă și totodată mai solidă, atunci cînd direcția lucrărilor sale îi corespunde ; astfel este cazul psihologului medic care este preocupat de tot ce se referă la tulburări în conduita de creștere.

În plus, trebuie să se țină seama, dacă este cazul, și de școala psihologică din care face parte autorul : optica unui behaviorist nu este cea a unui psihanalist, a unui gestaltist sau a unui psihosociolog. Fără îndoială, discipolii lui Freud sau cei ai lui Pavlov diferă unii de alții, căci școlile psihologice reprezintă tendințe, și nu un crez ; dar lucrările lor au un aer de familie, psihologia lor ascultă de aceleași principii, reflectă aceleași preocupări fundamentale.

Modul de a gîndi al psihologului nuanțează și el, la rîndul său, opera sa psihologică. Fiecare are felul său de a aborda o problemă, de a o analiza, de a desemna faptele și de a le pune în corelație. De aceea, în fața unuia și aceluiași subiect, folosind metode comparabile și care au o aceeași rigurozitate, doi autori pot furniza interpretării divergente. De exemplu, așa este cazul lui Wallon și Piaget, ale căror eminente lucrări asupra gîndirii sincretice a copilului se întîlnesc în atîtea puncte și diferă în altele. Una din cauzele existenței acestor diferențe îmi pare a consta în personalitatea lor intelectuală și mai ales în modul lor personal de a gîndi.

Influența mediilor culturale asupra psihologiei copilului este, după părerea mea, și mai importantă.

Nu vreau să vorbesc numai de acțiunea acestor medii asupra copilului în cursul dezvoltării sale. Nimeni nu se gîndește s-o conteste. Știm că conduita copilului depinde, în mare măsură, de condițiile educative ale fiecărei civilizații. Mentalitatea unui copil japonez diferă, într-o oarecare măsură, de aceea a unui copil american, rus, bantu sau francez și este bine că psihologia începe să cerceteze aceste diferențe datorate mediului de viață ; este începutul a ceea ce s-ar putea numi o *geografie psihologică a copilului* în cadrul unei ecologii umane. Desigur, acest fapt ne poate duce la concluzia că nu poate fi vorba de o psihologie „a copilului" în sine, nici de una „a omului" în sine : trebuie să ținem seama de modalitățile introduse în mediul cultural*. Cum este natural, în această carte vom studia psihologia copilului francez de astăzi, dar subliniind totodată diferențele ce se constată față de copiii din alte țări.

Ceea ce aș dori să relev este influența, de loc neglijabilă, deși mai puțin importantă, pe care o exercită aceste medii culturale asupra psihologilor și, în consecință, și asupra modului de a trata psihologia copilului. Cu toate că această influență are un rol cert în diversitatea aspectelor actuale ale psihologiei, despre ea nu se vorbește de loc. Să ne înțelegem : nu există și nu va putea exista naționalism psihologic, ci numai influențe naționale ce se exercită asupra psihologilor ; mai mult, diferențele pe care le determină sînt secundare, întrucît munca științifică este comună tuturor țărilor care o practică, dar dacă nu ținem seama de acest fapt riscăm să avem iluzii și decepții. Să vedem în ce constau aceste diferențe.

Aproape nu mai este necesar să reamintim că fiecărui mediu cultural național îi corespund modalități speciale de gîndire, de simțire și de acțiune. Limba, obiceiurile de viață, moștenirea unui trecut politic, social, filozofic și încă multe alte lucruri ne modelează, fără știrea noastră, în tot timpul vieții. Cum ar putea psihologul să evite aceste influențe care acționează asupra copiilor, cînd el însuși studiază conduitele lor ? Ar trebui să facă parte dintre „acei oameni fără rădăcini" la care visează Aldous Huxley. Dar există oare un om fără rădăcini ? Un psiholog remarca malițios, acum cîtva timp, că animalele ne apar, după autorii americani, ca unități de învățare, *learnings*, în timp ce după autorii germani (se gîndea, fără îndoială, la cimpanzeii lui Köhler) ele ne apar ca ființe ce gîndesc, aproape meditative, ca niște filozofi ! Observația este nedreaptă, dar dacă înțelege să reliefeze rolul fiecărei culturi asupra psihologiei pe care o elaborează, atunci există ceva adevărat în ceea ce susține. Am putea efectua observații de același ordin, tot atît de nedrepte și parțial adevă-

* Vezi pagina 304.

rate, și în ceea ce privește psihologia copilului. Dar, fără îndoială, este mai util să relevăm unele dintre particularitățile care deosebesc psihologia copilului de la o țară la alta. În S.U.A., psihologia a cunoscut o dezvoltare extraordinară. Astăzi, printre științele sociale ale Lumii Noi, ea ocupă locul cel mai important. În ceea ce privește studiul copilului, acordă un loc important metodelor statistice și se interesează mult de personalitatea socială a copilului și adolescentului, de procesele și dificultățile sale de adaptare. A suportat puternic influența behaviorismului, apoi a psihanalizei : prima doctrină corespunde tradiției pragmatice americane, pe cea de-a doua ea a asimilat-o, respectîndu-și propriile sale criterii. În străinătate, influența ei este considerabilă mai ales după război. Psihologia sovietică a rămas puțin cunoscută în Franța pînă în acești ultimi ani, dar lucrările ei încep a fi traduse. În jurul anilor 1930, această psihologie se pare că a părăsit metodele experimentale folosite în occident, pentru a le înlocui, cum a notat R. Zazzo, prin *„analiza experimentală a condiționării copilului în cursul dezvoltării sale"*. Influența lui Pavlov și a psihologiei reflexelor condiționate continuă se se exercite intens asupra ei ; în U.R.S.S. se acordă, de asemenea, o mare importanță mediului de viață colectivă.

În aceste condiții, ar fi tentant să se opună în mod sistematic două psihologii ale copilului : una tratată în modul american și cealaltă în modul sovietic. Dar aceasta ar fi, fără îndoială, o eroare. Într-adevăr, ar trebui să uităm sau să ignorăm că, de cel puțin 20 ani, în Statele Unite s-a iscat o puternică reacție împotriva abuzului de teste, opinîndu-se pentru o reîntoarcere la metode mai suple, care să permită studierea copilului în dinamismul său individual. Psihologia sovietică, la rîndul său, reia astăzi contactele cu psihologia din alte țări mai ales prin congrese internaționale și se pare că, mai presus de barierele ideologice, între cercetători se înfiripă un efort de înțelegere reciprocă.

52684

Psihologia engleză prezintă multiple analogii cu psihologia americană, analogii care țin de înrîurirea lingvistică și culturală anglo-saxonă ; prin numeroase nuanțe însă ea se apropie și de psihologia altor țări europene. În Germania, cercetarea psihologică, cu toată folosirea metodelor experimentale, a suportat influența unor puternice tradiții filozofice. Episodul național-socialist a marcat o ruptură brutală, abandonarea psihologiei științifice, dar, de la sfîrșitul războiului, cercetările asupra copilului s-au reluat cu mai multă vigoare.

În Franța, psihologia nu ocupă un loc comparabil cu acela pe care îl ocupă în Statele Unite. Totuși, de la epoca lui Binet ea a înregistrat progrese remarcabile, iar la granițele noastre Elveția, pe de o parte, și Belgia, pe de altă parte, au contribuit mult la avîntul psihologiei din țările de limbă franceză. Dezvoltarea gîndirii infantile a cunoscut cercetări răsunătoare : aici ar trebui să vedem poate, ca și în Germania, prezența activă a unui substrat filozofic. La ora actuală s-au dezvoltat alte

BIBLIOTECA „GHEORGHE LAZĂR" BUCUREȘTI

curente ; psihanaliza, caracterologia, psihologia socială deschid, la rîndul lor, căi noi de investigaţie ; influenţele străine, cele americane în special, au constituit un stimulent eficace. Dar între această psihologie a copilului şi psihologia copilului din ţările anglo-saxone persistă o serie de deosebiri.

> Cîteva exemple sînt suficiente pentru a demonstra acest lucru. Astfel, dezvoltarea mentală a copilului, care la autorii americani contemporani este descrisă de obicei ca un proces neîntrerupt şi regulat, apare, în lucrările germane şi franceze, ca o dezvoltare mai ritmată, întreruptă de crize ce urmează unor perioade de asimilare fără zguduiri. Se înţelege de la sine că stadiile dezvoltării sînt aceleaşi de ambele părţi ale Atlanticului, dar psihologii americani par să le acorde o mai mică importanţă decît noi ; în ochii lor, ele au o valoare instrumentală, compartimentînd dezvoltarea pentru a o cunoaşte mai bine, în timp ce noi le acordăm mai multă realitate psihologică. Un alt exemplu este furnizat de cercetările consacrate structurilor mentale succesive ale copilului, în special egocentrismului şi sincretismului ; din acest punct de vedere, în ţările anglo-saxone nu găsim nimic echivalent. Susan Isaacs a criticat aceste lucrări, afirmînd că ea nu găsea, printre copiii englezi, anumite trăsături observate de Piaget şi explica aceste deosebiri prin condiţiile educative diferite.
>
> Deosebiri sensibile am putea semnala, de asemenea, în ceea ce priveşte studiul adolescentului. De cele mai multe ori, anglo-saxonii îşi concentrează atenţia, pe de o parte, asupra pubertăţii şi sexualităţii şi, pe de altă parte, asupra asimilării sociale şi însuşirii profesiunii. În esenţă, ei se interesează de procesele de adaptare. Reprezentarea noastră cu privire la adolescent este mai complexă, căci noi acordăm un loc important tendinţei de autoafirmare, fenomenelor de conştientizare, conduitelor imaginative în elaborarea planului de viaţă.

Mult mai izbitoare decît aceste deosebiri de concepţie sau de interpretare sînt deosebirile de opinie privitoare la psihologia infantilă. În Franţa, legătura între psihologi şi lumea educatorilor, a părinţilor şi a profesorilor, este încă foarte mică ; popularizarea rezultatelor dobîndite prin cercetările psihologice rămîne limitată şi prost asigurată. Dimpotrivă, în Statele Unite, urmărindu-se scopul unei mai bune igiene mentale, această popularizare este pe larg realizată prin presă, filme, radio şi televiziune. Consultaţiile psihologice pentru copii s-au înmulţit, practica *counselling* s-a răspîndit. Masa publicului american manifestă încredere în psihologia aplicată, tocmai pentru a o ajuta să răspundă necesităţilor practice ale educaţiei.

★

În explicaţiile nuanţate care se constată de la o psihologie la alta, este foarte dificil ca partea de acţiune exercitată de mediul cultural asupra copilului să se deosebească de partea de acţiune exercitată asupra psihologului. În mod real, acţiunea respectivă este combinată. Ne putem întreba însă cum se face că în epoca contemporană, cînd mijloacele de comunicaţie şi mijloacele tehnice de difuzare a gîndirii au realizat un

asemenea progres, există un fel de compartimentare într-un domeniu ca acela al psihologiei copilului. Sînt mai multe cauze. Evenimentele politice sau de altă natură fac dificil schimbul ideilor și confruntarea rezultatelor. Absența unui limbaj comun determină ca fiecare arie lingvistică să tindă să trăiască din propriile-i rezerve, mai ales cînd producția ei psihologică este așa de abundentă. În această privință, exemplul Statelor Unite este semnificativ : referințele la autori care nu scriu în engleză sînt foarte rare. Limba franceză, altădată, limba universală, a rămas mult în urmă, mai ales în ceea ce privește psihologia, unde engleza tinde să exercite un fel de monopol. Consecințele sînt ușor de prevăzut. Insuficiența contactelor între centrele de cercetări psihologice nu face decît să accentueze caracterele proprii fiecăreia dintre ele. Verificările de idei lipsesc, confruntarea punctelor de vedere de asemenea ; în aceste condiții se dezvotă concepții unilaterale.

Împotriva acestei activități de vas închis, împotriva acestei lipse de ventilație, din fericire, au luptat totuși unii factori. Țările bilingve sau plurilingve au putut să urmărească și să confrunte producția mai multor țări. Elveția, Belgia, Olanda au servit ca agenți de legătură între psihologia franceză, psihologiile germane și cele de limbă engleză ; astăzi, Canada tinde și ea să aibă acest rol între psihologia franceză și cea de limbă anglo-saxonă. Emigrația, consecutivă hitlerismului, a psihologilor germani, apoi austrieci, către Statele Unite a facilitat difuzarea psihologiei germane în această țară. De asemenea, prin lucrări colective, rezultat al unei colaborări internaționale, s-a încercat să se realizeze sinteza principalelor puncte de vedere psihologice.

52684

Astfel, în *Manual of Child Psychology*, publicat de Murchison înainte de ultimul război, alături de studii ale autorilor americani figurează și studii semnate de Charlotte Bühler, Ana Freud, J. Piaget. Autorii străini au rămas însă izolați, ansamblul cărții nefiind prea omogen. Studiul lui Piaget asupra dezvoltării gîndirii și reprezentării despre lume la copil purta curiosul titlu de *Philosophies of Children*, ca și cum ar fi fost vorba de un aspect cu totul special al vieții mentale infantile. Această carte a fost înlocuită cu Manualul lui Carmichael, care nu mai are acest caracter internațional, toți colaboratorii fiind psihologi americani sau locuind în Statele Unite.

Lucrările traduse permit mai ușor difuzarea în străinătate a punctelor de vedere psihologice noi. Astfel, după război au fost publicate numeroase traduceri italiene ale cărților franceze, în timp ce un număr de lucrări americane și engleze au fost traduse în limba franceză. Cititorul neavertizat ia cunoștință de acest fapt cu tot atîta surpriză, cît și interes. Cazul lucrărilor lui Gesell asupra copilului mic este un exemplu care dezvăluie publicului francez o stare de spirit, puncte de vedere și preocupări diferite de ale noastre.

Cu excepția unor deosebiri care, după cum am văzut, încă mai persistă, toate aceste eforturi pentru a stabili sau restabili punți peste frontierele politice și domeniile lingvistice tind să evite fragmentarea culturii științifice.

De altfel, psihologia copilului nu face excepţie de la această regulă. Toate ştiinţele umaniste se află în aceeaşi situaţie. Cînd se vorbeşte despre cercetările matematice sau chiar fizice, influenţele culturale sînt reduse la minimum. Dar se înţelege uşor că atunci cînd luăm ca obiect de studiu copilul, ele acţionează cu o eficienţă sporită. Cînd este vorba de psihologia copilului, ca urmare a contextului său educativ, deosebirile pe care chiar ele le introduc sînt poate mai sensibile. În acest caz, este de dorit ca psihologul să cunoască bine mediul cultural în care trăiesc copiii pe care-i studiază, condiţiile lor de existenţă, problemele educative care se pun şi modul în care se pun, urmînd ca rezultatele investigaţiilor sale să poată fi aplicate fără dificultate în acest mediu cultural. Colectivul francez care a redactat această lucrare poate să răspundă acestei condiţii de eficienţă.

IV. **Unitatea psihologiei copilului**

Deosebirile menţionate, produs al culturii umane, reprezintă un semn de tărie, şi nu de slăbiciune. Ele nu trebuie să ne determine să ignorăm unitatea incontestabilă a psihologiei copilului pe care J. Piaget a ilustrat-o atît de bine într-un text citat mai departe de către G. Mialaret*. Permanent şi pretutindeni este vorba de o activitate cu caracter ştiinţific care stabileşte corelaţii între faptele de conduită ale copilului şi caută să cunoască mai bine aceste fapte, perfecţionîndu-şi metodele şi controlîndu-şi rezultatele. Prin progresele sale, ea şi-a dovedit viabilitatea. Prin aplicaţiile crescînde şi-a demonstrat eficacitatea. Serviciile care s-au creat : de orientare profesională, de psihologi şcolari, de consultaţii la centrele psihopedagogice etc. demonstrează suficient de bine că psihologia se află în mod cert în serviciul educaţiei.

MAURICE DEBESSE
Profesor la Facultatea de
litere şi ştiinţe umaniste din Paris

* Vezi pagina 336.

Ce este un copil

Ca să cunoşti un copil nu este necesar să citezi cutare sau cutare experienţă americană, conţinînd nu ştiu ce rezultate statistice, care în zilele noastre pigmentează în mod agreabil sosul psihologic. Dar, într-o zi, cînd m-am lăsat tîrît să tot vorbesc despre soartă, un bătrîn înţelept — care asculta liniştit de o parte — a intrat dintr-o dată în vorbă şi mi-a cerut să-i spun, pur şi simplu, ce înseamnă un copil, ceea ce pentru mine a însemnat o încercare mai dificilă. De atunci, mi s-a întîmplat de mai multe ori să propun problema, sub formă de lucrare de diplomă, studenţilor mei şi am constatat că ei preferau să aleagă alte subiecte, mai pretenţioase, mai ştiinţifice. De aceea, voi încerca să analizez eu însumi acest subiect dificil şi rog să fiu iertat dacă n-o să izbutesc prea bine, căci nu există nimic mai obscur decît noţiunile cele mai obişnuite.

La întrebarea bătrînului înţelept aş fi tentat, în primul rînd, să răspund invocînd talia copilului. Văd bine însă că bătrînul respectiv ar rîde dacă i-aş spune că copilul este om mai mic ; mă va întreba dacă eu, care am o statură cu nimic impunătoare, n-am găsit niciodată copii de 14—15 ani care să mă privească de sus ; îmi va vorbi de pigmei, de pitici sau de mai ştiu eu ce. Fără îndoială, aş putea să-i răspund că, în fond, ceea ce contează nu este atît talia, cît mai ales forma, morfologia corporală : un copil nu are umerii aşa de laţi ca un adult, nu are barbă, nici mustaţă. Dar şi aşa ştiu bine că m-aş expune ironiei bătrînului înţelept. Mă va întreba dacă prin barbă şi mustaţă deosebesc o fetiţă de o femeie şi dacă, în general, femeile n-au umerii mai puţin laţi şi bazinul mai larg. Îmi va arăta că nu există o singură morfologie infantilă, ci două morfologii, cîte una pentru fiecare sex ; îmi va argumenta că criteriul meu morfologic poate foarte bine să servească pentru deosebirea unei fetiţe de o femeie sau a unui băiat de un bărbat, dar că, în realitate, eu fac apel la două asemenea criterii şi că nu rezolv de loc problema de a şti ce înseamnă un copil fără a ţine seama de sex, — problema definirii copilăriei.

Pentru a fi mai prudent, voi evita să invoc factori fiziologici, cum sînt temperatura sau metabolismul, care mi se par totuşi mai importanţi decît precedenţii. De altfel, voi ţine seama de faptul că există în fond

mai multe copilării ; ceea ce implică mai multe morfologii : „prăjina" de 12 ani nu este micul copil rotofei, de 4—5 ani ; de asemenea există, fără îndoială, și mai multe forme de metabolism.

Voi face apel la o noțiune de cu totul alt gen, cu toate că este și ea de natură fiziologică : creșterea. Un copil este o ființă care crește ; din contră, aș spune, la adulți talia și forma sînt încheiate ; și îmi voi permite să adaug că aceasta depinde de dispariția anumitor țesuturi embrionare, de exemplu, în schelet ; aș putea chiar, amintind de anumite manuale citite recent, să vorbesc cu autoritate de felul în care vîrsta unui subiect poate fi definită de indicele său scheletic, de indicele de osificare a țesuturilor din schelet, mult mai bine decît de oricare alt caracter organic.

Dar aceasta înseamnă a defini într-un mod prea general. În timp ce prin aspectele morfologice luăm în considerare diferitele feluri de copii, acum, dimpotrivă, copilul este considerat ca o specie dintr-o clasă mai generală, aceea a micului animal pe care îl definește de fapt criteriul de creștere ales de mine. Și dacă, voind să adăugăm la gen diferența specifică, voi afirma că copilul este un viitor om, un om în curs de dezvoltare, mă tem ca bătrînul înțelept să nu-mi ceară de astădată să-i definesc omul. De altfel, cum aș putea să evit să cuprind noțiunea de om, în general noțiunea de umanitate, în noțiunea de copil ? Voi rămîne deci la definiția mea și voi cere bătrînului meu înțelept să amîne pe altă dată problema definirii omului.

Dar el nu se va declara mulțumit. El mă va face să recunosc că definiția mea rămîne pur verbală, că ea nu exprimă în suficientă măsură cunoașterea obiectului definit, că este o etichetă care nu ne învață mare lucru și că trebuie, pentru a-mi îndeplini sarcina, să izbutesc a descrie copilul într-un mod mai complet. Voi părăsi atunci datele fiziologice și voi încerca să arăt că un copil se recunoaște după felul lui de a fi și de a acționa sau, cu o expresie mai cuprinzătoare, după conduita lui. Există conduite specific copilărești, diferite feluri de a fi ale copilului. Conduita copilului este totdeauna mai mult sau mai puțin instabilă, pentru că ea nu e sprijinită, ca aceea a adultului, pe o regulă, pentru că nu este subordonată îndeplinirii unei sarcini sau unei întrebuințări a timpului, pentru că copilul nu cunoaște adevărata muncă și pentru că el poate să se joace și să viseze. Voi insista deci asupra faptului că actul prin excelență caracteristic copilului, vlăstarului de om, este jocul.

Îmi voi aminti totuși de greșeala pe care am făcut-o, în încercarea mea precedentă, utilizînd noțiunea de creștere și voi caracteriza acest joc copilăresc astfel încît să-l deosebesc de jocul la animal. Voi spune că, în jocul său, copilul caută adesea să-l imite pe adult. El se joacă „de-a mama", „de-a profesoara", mai tîrziu „de-a hoții și polițiștii" sau „de-a mecanicul". Nu este vorba de un joc stereotip cum este acela al pisoiului ; în imitațiile lor, copiii pot să facă inovații ; în zilele noastre ei se joacă „de-a avionul", ceea ce desigur nu făceau copiii galilor

de pe timpul lui Cezar. Conduita de joc a copilului implică deci un element de gîndire reprezentativă, de alegere, mai bine spus, de inițiativă. Ea este ca și cum ar fi determinată de un plan intențional suplu. Dar e destul de limpede că, dacă am defini copilul numai prin această activitate spontană de joc, nu am privi decît un aspect al ființei sale. De altfel, acest aspect nu este izolat de celelalte aspecte, de exemplu, de un anumit volum de cunoștințe. A se juca înseamnă a utiliza anumite cunoștințe, chiar dacă n-ar fi vorba decît de regulile jocului, dacă jocul e tradițional, sau anumite date fizice, dacă e vorba de construcții mecanice.

Copilul posedă un volum de cunoștințe pe care animalul nu-l are. Cunoștințele copilului au un caracter particular prin care se deosebesc de cele ale adultului. A defini deci copilul prin adăugarea unei activități de joc și a unei activități care urmărește dobîndirea de cunoștințe ar fi insuficient. Nu numai că există un joc al adultului cu totul diferit de jocul copilului, dar cunoștințele copilului au un caracter special. Trebuie deci să caracterizez cele două elemente ale definiției mele opunîndu-le elementelor asemănătoare pe care le găsesc la adult.

În ceea ce privește jocul, e limpede că jocul adultului, care este înainte de toate o relaxare după muncă, este cu totul diferit de această activitate ludică care-l absoarbe așa de mult pe copil. Dar, ca să ne dăm seama de aceasta, trebuie să observăm că la copil jocul prezintă, în primul rînd, un caracter foarte pronunțat egocentrist. Copilul își depășește puțin propria sa ființă ; el vede lucrurile și lumea pornind de la dînsul. Pe de altă parte, cunoștințele sale nu sînt sistematizate ca acelea ale adultului, ele sînt, așa cum a remarcat Wallon, cunoștințe „în insule" ; de aceea, copilul acceptă cu ușurință să se contrazică. Contradicția există pentru adult, care compară două afirmații contrarii, dar ea nu există pentru copil, care nu face asemenea comparație.

Totuși, aceste diferențe rămîn încă insuficient de convingătoare, căci cîți dintre adulți — chiar fără a mai vorbi de primitivi — nu rămîn încă foarte egocentrici și nu au o gîndire „în insule" ? Nici unul dintre noi nu reușește vreodată să-și sistematizeze complet gîndurile. Noi avem mai degrabă cunoștințe — și fiecare dintre ele își are căsuța sa în mintea noastră — decît o știință unică. Trebuie dar să căutăm în altă direcție.

Deoarece conținutul diverselor activități ale copilului nu a putut să ne dea ceea ce căutăm, de ce nu am căuta de astă dată în direcția acelei forțe care organizează cunoștințele și care comandă jocurile ? Și nu aici este oare esențialul pentru fiecare dintre noi ? Mai mult decît în diversele expresii pe care le îmbracă și decît în diversele bogății pe care le așază în sertarele sale. Dacă noi nu putem defini într-un mod acceptabil copilul prin activitățile sale discontinue, prin cunoștințele sale, într-un cuvînt, prin ceea ce „are", de ce să nu căutăm în direcția „ființei", în direcția principiului care este în centrul întregii structuri ?

Copilul este, în primul rînd, un individ care dă o semnificație cuvîntului „eu", adică o ființă care vrea, care proiectează în afară, care afirmă dreptul său de proprietate, care se pune în cauză. Chiar înaintea acestei perioade, care durează de la mijlocul celui de-al doilea an pînă la criza de la trei ani, timp în care se organizează sentimentul de eu, putem considera că există în copil o forță progresivă care schițează deja eul viitor. Copilul este așadar o forță care progresează, o mișcare înainte, mai bine zis, un elan.

Fără îndoială, vom găsi același elan și la adult, dar el va prezenta atunci cu totul alte caractere. Să încercăm deci să definim acest elan al copilului pentru a-l deosebi de cel al adultului.

La copil, elanul proiectat, în primul rînd pur funcțional și într-o măsură fiziologic, se precizează repede prin modelul pe care-l găsește în adult. Copilul este, într-o anumită măsură, adultul caracterizat mult mai mult prin voință decît prin putere. Psihanaliștii au pus în valoare acest caracter al copilului, arătînd rolul capital pe care-l joacă adultul în preocupările copilului. Acesta nu reprezintă numai un instrument de securitate —ceea ce este bine cunoscut în ce privește primul an de viață —, el este și idealul către care tinde copilul. Copilul, a spus Claparède, este un candidat la viața adultă. Prin forța lucrurilor, el se află îndepărtat de sarcinile reale, de lumea serioasă a adulților, și caută să se introducă acolo cît mai bine. În perioada preșcolară, la vîrsta grădiniței, fetița încearcă să-și ajute mama la gospodărie sau la bucătărie. Mai tîrziu, cunoscînd dificultățile „vieții umile, cu munci plicticoase și ușoare", copilul tinde să devină egalul celui pe care-l numește „mare", el dorește să fie primit în această societate a copiilor pe care o organizează cei mari, dorește un loc în jocurile lor și repetă părerile fratelui mai mare. Totul se petrece ca și cum eul său n-ar fi nimic altceva decît un elan către cel mai vîrstnic dintre frați. Acest vîrstnic, care era adultul, a devenit mai modest, fratele mai mare ; dar, în adolescență, din nou idealul de viață va fi acela al adultului, nu însă, ce-i drept, fără unele critici care seamănă cu ciuda unui îndrăgostit dezamăgit.

Ar fi totuși eronat să definim copilul numai prin acest efort spre adult, cum s-a făcut adeseori. Dacă la copil n-ar exista decît această aspirație spre societatea adultă, desigur că nu s-ar putea înțelege cum ar putea omul, în continuare, să contribuie la progresul acestei societăți. În realitate, elanul copilului — ca și elanul adultului de mai tîrziu — este un elan deschis și eminamente maleabil. Dacă copilul îl ia pe adult ca model, aceasta se întîmplă numai pentru că nu are alt model la dispoziție. La ocazie știe să inventeze, sau cel puțin să practice, activități în care adultul nu are nici un rol, A alerga, a trage cu arbaleta (în zilele noastre, adultul nu o mai utilizează), a urmări marginea unui trotuar, a aranja cuburi, a sări capra sau obstacole sînt tot atîtea activități în care copilul caută o reușită, tot atîtea încercări dragi în care adultul n-are nici un rol. Copilăria se definește astfel ca o mișcare spre înainte, ca o

plecare spre orizonturi multiple, ca o plenitudine de proiecte, ca o îndrăzneală. Mai tîrziu, acest elan se va supune, mai mult sau mai puțin strict, structurilor sociale, se va amesteca în colectivitate, va urma masa. Dar copilăria este acea vîrstă fericită în care elanul primitiv care l-a făurit pe om, această neliniște în legătură cu sine și cu lumea care a împins umanitatea la cele mai nobile realizări, ca și la eșecurile cele mai usturătoare, acest impuls care ne face să ieșim din noi înșine pentru a căuta în aventură ceea ce este mai bun în noi nu este încă înfrînat, constrîns. Copilăria este vîrsta speranței și a visului. Copilul este ființa și singura ființă care trăiește în ea însăși.

Fără îndoială, se poate spune că, din acest punct de vedere, sînt mulți copii printre adulți. Și acest lucru este adevărat. Trebuie să spunem chiar că omul nu valorează decît prin acest rest de copilărie pe care-l păstrează în sinea lui ca o prețioasă comoară. A fi om, într-adevăr om, înseamnă totdeauna a rămîne puțin copil. Dar chiar la adultul care a rămas puțin copil sînt alte necesități care-i canalizează elanul și care condiționează conduita. Nu numai acest simț al regulii care se află la copil, ci și simțul realului, a ceea ce există. Copilul trăiește în el însuși, dar aceasta se întîmplă într-un mediu închis și bine păzit de barierele cu care adultul înconjură frageda copilărie pentru a o apăra. Copilul nu cunoaște asprimea existenței, a realității concrete, nici a realității sociale. El nu cunoaște grija salariului zilnic, nu cunoaște valoarea timpului. Copilul trăiește în el însuși într-o lume artificială pe care adultul i-a construit-o. Părăsirea copilăriei aduce totdeauna regrete, căci asta înseamnă a părăsi țărmul pentru a te avînta în mare. A părăsi copilăria înseamnă a te înăspri, înseamnă a suferi. Înseamnă a adera la marea societate de cooperare care e umanitatea întreagă, înseamnă a fi prins într-o lume reală în care trebuie muncă adevărată, în care se face mîncare adevărată, în care sapa este greu de purtat și în care automobilele provoacă adesea accidente dezastruoase.

JEAN CHATEAU
Profesor de psihologie și pedagogie la Facultatea de litere din Bordeaux

1

Psihologie genetică

Prima vîrstă

Tratatele de pedagogie nu obișnuiesc să ia în considerație problemele nou-născutului, acestea fiind de obicei rezervate puericultării — o știință recentă, care nu și-a cucerit autonomia decît la începutul secolului nostru. Dacă progresele din ultimii ani în domeniul igienei nou-născutului par considerabile, este totuși adevărat că nu ne-am obișnuit încă să ne punem întrebări asupra oportunității vreunei intervenții educative asupra copiilor foarte mici. Totuși, din ce în ce mai numeroși pediatri sînt de părere că studiul dezvoltării psihomotorii face parte integrantă din puericultura modernă : „la sugari, dezvoltarea intelectuală și afectivă și dezvoltarea motorie sînt insolubil legate una de alta . . . , a ne interesa și a veghea la buna evoluție a motricității și a intelectului sugarului este tot atît de important ca și a ne preocupa de curba greutății și înălțimii lui, de evoluția dentiției sau de starea funcțiunilor lui digestive" (M. Maillet).

I. Studii asupra comportamentului copilului mic

(observații spontane și controlate)

Primele lucrări asupra acestei chestiuni ne sînt prezentate sub formă de biografii, dintre care cea mai cunoscută este aceea a lui Preyer. Aceste studii sînt însă greu de controlat și fac să intre în joc, dacă ne adresăm mărturiilor părinților, deformări serioase în descrierea și interpretarea conduitelor. Folosite cu prudență, materialele de acest fel aduc însă termeni de comparație foarte utili clinicienilor*.

Unele observații ale părinților au fost efectuate într-un mod mai sistematic.

---

* A se vedea, de exemplu, *Évolution d'après les observations maternelles*, p. 169, din lucrarea lui André Thomas, citată în bibliografie.

Lucrările grupului de tineri părinți psihologi, creat la Laboratorul de psihologie a copilului (Universitatea din Paris) se bazează pe caiete de observații ținute la zi.

> Studenții în psihologie au sarcina de a nota modificările produse în comportarea copiilor, în situații familiale : cînd iau masa, cînd își fac toaleta, sau în activitățile spontane ; aceste note, revăzute și supuse criticii în grup, dau posibilitatea să se compare evoluția copiilor în decursul unui studiu longitudinal, cu rezultate mult mai bune decît acelea obținute prin metoda pur descriptivă a biografiilor.

În această ordine de idei se poate consulta, de asemenea, un studiu excelent asupra limbajului copiilor, în care Marcel Cohen adaugă vigorii științifice finețea observațiilor sale de părinte.

II. Probleme practice și metode experimentale prin care ele pot fi rezolvate

În explorarea posibilităților motrice ale copilului mic s-a folosit deseori *înregistrarea grafică* a mișcărilor executate într-o anumită unitate de timp. Această tehnică îi permite lui M. Balint să studieze suptul sugarului dintr-o perspectivă strict cantitativă și să găsească diferențe sensibile de ritm, de la un copil la altul, deci să recomande mamelor comportări diferite în cursul alăptării.

În loc de a-l înregistra grafic, operatorul se poate mulțumi cu observarea comportării copilului și cu notarea succesiunii activităților lui într-o anumită perioadă de timp *(metoda eșantioanelor temporare)*. Mary Kunst se servește de această metodă pentru a observa în care anume împrejurări se agravează suptul degetului mare la copiii crescuți în creșe, mai ales cînd masa este prea săracă în calorii sau cînd copilul este lipsit de stimulare socială.

Toate aceste cercetări asupra suptului degetului mare duc, ca s-o spunem în treacăt pentru părinții îngrijorați, la concluzii foarte liniștitoare. Această comportare naturală și necesară este considerată de André Thomas ca fiind chiar semnul unei bune adaptări : „Copilul care și-a supt mîna și apoi degetul mare, dovedește un discernămînt, o posibilitate de progres, de perfecționare indiscutabilă în care se integrează, prin repetarea actului, unele elemente de vigilență și de memorie“ (p. 30).

În loc de a interzice o astfel de comportare — am cunoscut un tată care ungea degetul copilului cu cremă neagră de ghete ca să-l facă să-şi piardă acest obicei —, să încercăm să găsim derivative care să-l descarce pe copil de plictiseala sau de surplusul lui de tensiune emoţională ! Părinţii ar fi mai puţin neliniştiţi dacă n-ar pierde niciodată din vedere împrejurările în care se produce suptul degetului : oboseală, foame, inconfort, creşterea dentiţiei, dificultăţi în mişcări, absenţa stimulării sociale. O modificare a împrejurărilor înconjurătoare va aduce repede o schimbare în atitudine, şi nevoia copilului de a-şi suge degetul mare nu va mai putea să se fixeze.

Numeroşi continuatori ai lui I. P. Pavlov au aplicat, în studierea sugarului şi a copilului mic, metoda *reflexelor condiţionate*. Cu toate că primele reflexe condiţionate sînt lipsite de stabilitate, aceşti cercetători au putut observa existenţa printre nou-născuţi a unor tipuri nervoase (copii vioi sau excitabili, leniţi sau inhibabili) şi, pornind de la aceste studii, au pus în aplicare unele principii de pedagogie a copilului mic, ţinînd seama de particularităţile lui nervoase şi organizînd în mod raţional mediul în care va creşte. Educaţia orientată astfel nu înseamnă rutină, căci observarea reacţiilor copiilor a arătat că sugarul nu suportă constrîngeri şi restricţii. O mulţime de interdicţii sau o limitare prea mare a mişcărilor deslănţuie la copil o adevărată furtună nervoasă, de unde lacrimile şi capriciile care le zăpăcesc pe mamele lipsite de experienţă.

Dimpotrivă, studiul primelor condiţionări permite stabilirea unui regim de viaţă raţional, în care perioadele de odihnă alternează cu activităţi dirijate. Tot astfel, pornind de la observarea primelor reflexe, pediatrii pun la punct o gimnastică ce se poate aplica chiar de la cea mai fragedă vîrstă şi stabilesc exerciţiii gradate de însuşire a limbajului.

III. **Metoda testelor**

Începînd chiar din anul 1916, Izard şi Simon îşi propuseseră să stabilească o serie de examinări privitoare la motricitate, la modul de a auzi şi de a vedea, precum şi la limbajul nou-născutului şi al copilului mic. Zece ani mai tîrziu, Arnold Gesell reia aceste cercetări în laboratorul său din Yale (S.U.A.). El analizează, cu ajutorul înregistrării cinematografice, comportarea copiilor mici şi descrie etapele de evoluţie a acestui comportament pe scara pe care o numeşte *baby tests* (testele pentru nou-născuţi).

În Franţa, folosim scara de dezvoltare psihomotorie a primei vîrste elaborată de Brunet-Lezine, stabilită pentru populaţia franceză, în urma a numeroase confruntări cu scări de *baby tests* întocmite în alte ţări.*

* *Baby tests* ale lui Brunet-Lezine au fost adaptate la scară internaţională printr-o anchetă asupra dezvoltării copilului mic, efectuată sub egida Centrului Internaţional al Copilului. Etalonarea s-a realizat pe o mie cinci sute de copii, în 1951, şi s-a verificat, în 1955, pe şase sute optzeci şi opt de subiecţi.

Cu toate că recomandăm educatorilor și părinților studiul acestor tehnici, trebuie totuși să le atragem atenția asupra pericolului de a le folosi în mod abuziv ; practica *baby tests*-elor este accesibilă numai unor specialiști care dispun de o abilitate suficientă pentru a provoca la copii cele mai adecvate reacții. Comportarea nou-născuților este supusă la asemenea variații, încît nu este posibil să ne formăm o părere exactă asupra modului lor de reușită decît dacă recurgem la examinări succesive, efectuate la intervale regulate, ceea ce nu ne scutește de a observa zi cu zi viața copilului.

Examenul psihologic al sugarului nu poate fi despărțit de istoria sa biologică. Dacă este posibil, întregul personal de consultație bine exersat trebuie să țină seama de principalele aspecte ale unui examen biologic : înălțime, greutate, perimetru cefalic, dentiție ; examenul neurologic nu poate fi încredințat decît unui medic pediatru.

Cercetările consacrate primei dezvoltări a copilului au căpătat un nou avînt o dată cu crearea, în 1961, a unei unități experimentale puse sub patronajul profesorului J. de Ajuriaguerra și al profesorului P. Oléron ; această unitate este instalată în localul unei creșe din Gentilly și e administrată de serviciul departamental al Protecției mamei și copilului din regiunea Sena.

Printre principalele metode de studiu folosite în acest centru se poate cita o încercare de perfecționare a unui examen neurologic privitor la evoluția tonicității și a reflexelor de la naștere pînă la vîrsta de doi ani, precum și la diferitele aspecte ale reactivității copilului în situații experimentale. Cu acest prilej este etalonată o nouă scară de evaluare a posibilităților vizuale în primul an de viață (vezi bibliografia). Se filmează comportamentul copiilor în situații diferite ; printre filmele care pot fi utilizate pentru nevoile învățămîntului psihopedagogic se pot cita două scurt-metraje, dintre care unul descrie „Începutul relațiilor sociale pînă la vîrsta de un an", iar celălalt, „Modurile de conduită alimentară și comportamentală de la vîrsta de trei luni pînă la vîrsta de cinsprezece luni. Acest ultim document prezintă cîteva aspecte operatorii ale inteligenței, pornind de la stadiile expuse de J. Piaget în evoluția inteligenței senzori-motorii (cf. *La naissance de l'intelligence* — „Nașterea inteligenței" —, Delachaux et Niestlé, 1963). Aceste filme au fost editate de Institutul filmului de cercetare științifică, Paris, bulevardul Raspail, 96.

IV. Mediul de viață al copilului și igiena lui generală

În studierea mediului de viață al copilului trebuie, evident, să se țină seama de istoria familiei (ereditate parentală), dar evaluarea comportamentului nou-născutului riscă să fie denaturată dacă nu ne formăm o idee precisă asupra condițiilor materiale care fac parte integrantă din

viața lui. S-a spus adeseori că sugarul, lipsit de mamă, prezintă tulburări și întîrzieri în dezvoltare. Dar absența mamei coincide de multe ori cu încredințarea copilului unei doici sau unei creșe, în condiții prea puțin favorabile dezvoltării lui, cum ar fi : lipsa de spații, restrîngerea mișcărilor, absența unei stimulări sociale și a jocurilor, perturbări ale somnului sau regim alimentar insuficient individualizat. Tulburările grave denunțate sub numele de ospitalism de R. Spitz nu se manifestă în creșele model, unde un personal specializat poate asigura cîteodată copiilor condiții mai bune de viață decît în unele familii. Dar este necesară și existența unor legături strînse între diferitele medii în care este crescut copilul : să nu existe bariere de netrecut între creșă și familie, treceri bruște de la un mediu la celălalt care să dezorganizeze condiționările stabilite. În creșe luni dimineața de exemplu, se constată frecvent la copii diaree și scăderi bruște în greutate în urma a două zile petrecute în familie ; acestea sînt adevărate crize de readaptare, care ar putea fi evitate dacă ar exista armonie între principiile de educare ce călăuzesc cele două medii în care se dezvoltă copilul.

Vom ține seama de toate influențele care definesc mediul de viață al copilului : locul care îi este rezervat, patul, țarcul, camera sau colțul lui, confortul locuinței, lumina, liniștea, aerisirea, diferitele comodități ; în privința aceasta am constatat cît de precoce și de strict era dresajul pentru curățenie, în cazul cînd spălatul scutecelor reprezintă o mare dificultate pentru mamă ; vom studia resursele cartierului : Există consultații pentru sugari în apropiere ? Copilul frecventează vreo creșă ? Există prin împrejurimi un scuar sau vreo grădină pentru copii unde aceștia să se poată plimba ? Care sînt înlesnirile de transport pentru mamă ?*

După ce s-a studiat mediul geografic, nu trebuie să neglijăm importanța pe care o au obiceiurile familiale, acestea fiind, în majoritatea cazurilor, strîns legate de regimul de muncă al familiei : un tată care vine acasă tîrziu după o zi supraîncărcată suportă mai greu lacrimile copilului, și de aceea i se va da copilului repede o tetină. Mediul de viață este, în sfîrșit, condiționat de tradițiile familiale sau regionale, care imprimă fiecărei familii fizionomia ei originală ; nu trebuie să uităm nici relațiile complexe ce se stabilesc între părinți și copii în funcție de al cîtelea născut este, fie el primul născut, fie ultimul.

Informațiile asupra evoluției nou-născutului ne parvin, în general, prin relatările mamei, iar studiul comportamentului matern merită să ne rețină întreaga atenție. Psihologii au recurs deseori la chestionare privind atitudinea mamei în perioada prenatală.

* O anchetă de acest fel a fost efectuată în Franța de către o echipă de psihologi, (condusă de R. Zazzo), etnologi (P. H. Chombart de Lauwe) și medici (J. Aubry) și a fost prezentată, în anul 1952, la seminarul internațional de sănătate mentală de la Chichester. (Cf. Bibliografia, Kenneth Soddy.).

În primele săptămîni de viață, contactele dintre mamă și copil în timpul suptului, al toaletei, al jocurilor și chiar al somnului pot avea o influență hotărîtoare.

Este inutil să insistăm asupra dificultăților alimentare (anorexii), provocate adesea de supraalimentarea pe care unele mame îngrijorate o impun unor copii cu greutate mică, gemeni sau prematuri, ori asupra somnului agitat și superficial al nou-născuților, obișnuiți să fie luați în brațe la primul țipăt, sau asupra opoziției spectaculare la toaletă a copiilor prea de timpuriu dresați. În fine, surprindem multe conflicte datorate diferențelor de ritm. Cu toții am văzut mame, meticuloase și lente, spălînd la nesfîrșit un nou-născut vioi, care se răsucește și țipă pe masa de înfășat pentru că cere să-și schimbe poziția, sau mame prea dinamice, care la fiecare pas fac să tresară nou-născutul, pe care rapiditatea manipulărilor îl iau mereu prin surprindere. Sîntem ispitiți imediat să afirmăm că pedagogia nou-născutului trebuie să țină seama de aceste decalaje și să organizeze regimul de viață în funcție de exigențele naturale ale sugarului.

Sîntem de asemenea obligați să spunem că trebuie să avem în vedere particularitățile individuale ale copiilor și să efectuăm observații minuțioase asupra stilului reactivității fiecăruia în situații diferite. Studiul Mirei Stambak *Tonusul și motricitatea în prima copilărie* (Delachaux et Niestlé 1963) ne furnizează în această privință o serie de date prețioase, îmbogățind cunoștințele noastre despre copil printr-un studiu experimental al caracteristicilor tonusului muscular și al repercusiunii acestuia asupra unor comportamente.

V. Noțiuni privitoare la dezvoltarea sugarului și a copilului mic

Pentru a ne adapta la posibilitățile copilului trebuie să știm să-l observăm și să notăm la timp momentele în care tranzițiile sînt cele mai favorabile. În primul rînd, este necesar să ne întrebăm cînd începe de fapt comportarea pe care o avem sub observație. Unii autori consideră că este din ce în ce mai necesar să ne ocupăm de perioada prenatală (A. Gesell, *Embryologie du comportement humain*, P. U. F., 1952). Fără să revenim, dorim să subliniem totuși, o dată cu ei, importanța observațiilor pe care le poate efectua mama în toată perioada sarcinii.

O anchetă pe care am întreprins-o la Policlinica Des Bluets din Paris, asupra unor femei pregătite pentru nașterea fără dureri prin metoda psihoprofilactică introdusă în Franța de către dr. Lamaze după lucrările lui Nikolaev — discipol al lui Pavlov —, ne-a de-

monstrat că femeile care erau sensibile mai devreme la primele mişcări ale fetusului şi învăţaseră să localizeze aceste mişcări erau cele care, mai tîrziu, în timpul naşterii, puteau să-şi regleze cel mai bine contracţiile şi ritmul respiraţiei, marea lor sensibilitate internă permiţîndu-le să resimtă contracţia chiar de la început şi să şi-o stăpînească mai bine.

O sarcină şi o naştere bine dirijate favorizează incontestabil o bună venire pe lume a copilului ; expulzarea mai rapidă, deci mai puţină compresiune la ieşire, o mai bună oxigenare au influenţă asupra comportamentului nervos al copilului ; copilul va fi mai calm, va plînge mai puţin. Al V-lea Congres naţional al Societăţii franceze de psihoprofilaxie obstetricală, care s-a ţinut în iunie 1965 la Evian, a adus, prin comunicările doctorilor Vellay, Attal, Juvin, Calmette şi alţii, noi confirmări ale influenţei pozitive a unei naşteri bine dirijate asupra stării ulteroare a copilului (cf. Buletinului acestei societăţi, 1965, nr. 23).

Să presupunem că nou-născutul a venit pe lume în cele mai bune condiţii posibile : dispune deja de un întreg bagaj de reflexe, cască, suge, înghite, tremură, tuşeşte. Primele zile ale vieţii lui îi cer o adaptare fiziologică considerabilă : pierde din greutate, are puternice oscilaţii de temperatură, activitatea lui motorie se exprimă prin zguduiri. Pentru ca să înceapă să se elaboreze primele reflexe condiţionate la stimulii vizuali trebuie să aşteptăm ziua a zecea. Privirea, la început vagă, începe să se fixeze curînd, coordonarea vizuală şi mişcările de urmărire devin posibile între ziua a şaisprezecea şi a douăzecişişasea. Reacţiile auditive sînt mai greu de studiat şi va trebui să aşteptăm a doua sau a treia lună pentru a obţine astfel de reacţii. Sensibilitatea afectivă şi gustativă nu permit însă diferenţieri nete ; sugarul este puţin sensibil la durere, reacţionează mai mult la frig decît la cald. Reacţiile motorii sînt încă masive, difuze, explozive. Este o perioadă de adaptare delicată, de o extremă fragilitate nervoasă, impunînd menţinerea unui regim regulat, într-o atmosferă calmă. Copilul va fi luat în braţe numai la orele de masă şi pentru toaletă, în care timp se observă apariţia unor surîsuri vagi, provocate de senzaţii digestive şi care nu anunţă încă adevărate comunicări de ordin social. Pe măsură ce copilul se dezvoltă, unele caracteristici comportamentale pot fi mai bine definite. În acest scop, ne trebuie cadre precise de observaţie.

Prin această expunere succintă este imposibil să formăm o imagine completă asupra dezvoltării infantile. Prezentăm aici doar un scurt tablou recapitulativ al principalelor faze de dezvoltare, trimiţîndu-l pe cititor la studiul detaliat al scării *baby tests*, care îi va permite observaţii mai nuanţate (cf. tabloul de dezvoltare de la pag. 34).

TABLOU DE DEZVOLTARE

	Statică și motricitate	Adaptare-coordonare	Posibilități verbale	Jocuri	Alimentare — toaletă —
4 luni = Greutate : 6 kg Înălțime : 60 cm Dentiție : 0	Lungit pe spate, pe o parte, pe pîntece	Se ridică și se reazemă pe mîini cînd este pus pe pîntece ; apucare țeapănă	Vocalizează cînd i se vorbește, rîde în hohote	Scutură jucăria cu o mișcare bruscă	Pune cîteodată mîna pe biberon, îl recunoaște din luna a treia
6 luni = Greutate : 7 kg Înălțime : 64 cm Dentiție : 1 dinte	Stă în sus în țarc; începutul tîrîtului prin alunecare	Pedalare variată; se arcuiește puternic ; stă așezat cu reazem ; apucă cu palma	Gîngurește, se joacă cu propria, voce, rîde și face vocalize, ținînd o jucărie	Își prinde picioarele, începe să prindă obiecte îndepărtate	Bea din ceașcă, sugîndu-i marginea
8 luni = Greutate : 8 kg Înălțime : 67 cm Dentiție : 2 incisivi	Stă mult timp așezat în scăunelul înalt și în țarc.	Se ridică pentru a se așeza ; se rostogolește complet ; apucă bine cu degetul mare	Face vocalize cu mai multe silabe: ba, pa, ma, da, ta	Se joacă aruncînd obiectele pe jos și lovindu-le unul de altul	Mănîncă cu lingurița pireu și alimente mai solide
10 luni = Greutate : 8,50 kg Înălțime : 68 cm Dentiție : 4 incisivi	Stă în picioare în țarc	În picioare, cu sprijin, deplasează un picior, apucă perfect	Spune trei cuvinte	Se joacă de-a cucu, pune un obiect într-o cutie	Bea din ceașcă sau din păhărel, dacă i se ține la gură
14—15 luni = Greutate : 9,500 kg Înălțime : 72 cm Dentiție : 10 dinți	Se aruncă înainte ca să meargă	Explorează în toate direcțiile ; se cațără pe mobile	Spune cinci cuvinte	Se joacă de-a umplutul și golitul, începe să asambleze jucăriile	Bea singur, înce pe să mănînce singur cîteva linguriţe
18 luni = Greutate : 10 kg Înălțime : 75 cm Dentiție : 12 dinți	Fuge pe vîrful picioarelor	Urcă scara ținut de mînă ; împinge un obiect cu piciorul	Spune șase pînă la zece cuvinte	Îi plac jucăriile care se împing sau se trag ; îl interesează pozele	Se cere la oliță în timpul zilei ; poate pune la locul lor unele obiecte
24 luni = Greutate : 12 kg Înălțime : 80 cm Dentiție : 18 dinți	Mereu în mișcare, își caută echilibrul	Urcă și coboară singur scara	Asociază mai multe cuvinte într-o frază	Jocuri de imitare ale activităților adultului	Începe să-și scoată ghetuțele

VI. Tendințele actuale ale pedagogiei copilului mic

Tabloul de dezvoltare pe care l-am prezentat situează observațiile noastre la intervale mari, deoarece variațiile individuale sînt considerabile și diferențele de dezvoltare de o lună sau două nu trebuie să le neliniștească pe mame.

Pedagogia noastră nu are ca scop să atragă atenția părinților asupra defectelor sau asupra întîrzierilor în dezvoltarea copiilor, dimpotrivă, prin intermediul ei dorim să le stimulăm încrederea și optimismul. Acest optimism pedagogic îl regăsim de-a lungul întregii opere a lui Gesell, care îl justifică prin teoria sa asupra creșterii. Se știe că Gesell acordă o mare importanță maturizării nervoase, funcție care, după opinia lui, are ca scop să mențină integritatea organismului infantil. Pentru Gesell, fiecare copil își urmează un plan de dezvoltare propriu, reglat din interior, cu fluctuațiile, opririle, regresele și salturile bruște care îi sînt caracteristice. Este deci imposibil să avem principii de educație specifice, imuabile pentru toți copiii, și Gesell ne propune ca regulă să lăsăm copilului libertatea de a-și dicta singur regimul de viață în raport cu anturajul său, în virtutea principiului autocerinței sau al autoreglării. „Sugarul este hrănit cînd îi este foame, este lăsat să doarmă cînd îi este somn, nu este trezit pentru a fi hrănit, nu i se schimbă scutecele decît cînd se agită dacă este ud, i se oferă prilejuri de jocuri colective cînd își manifestă dorința. Viața lui trebuie să se desfășoare nu în ritmul orologiului de perete, ci în ritmul orologiului intern al trebuințelor sale organice".

Aceeași idee se regăsește în manualul de puericultură al dr. Spock, manual care are în prezent mulți cititori printre intelectuali. Această pedagogie are meritul de a ne lămuri asupra evoluției copilului, stimulînd încrederea părinților fără experiență : „Să știți să vă bucurați de copilul vostru așa cum este el ; iată cea mai bună cale de a-l crește" — spunea dr. Spock*. Este o atitudine corectă față de regimurile prea încorsetate, care țin copilul ca într-o închisoare, și care, din nefericire, deviază spre exagerări supărătoare ; procentul copiilor care nu cunosc nici o frînă și nici un control pare a fi considerabil în familiile care aplică, cîteodată fără mult discernămînt, principiile lui Gesell. Aceeași tendință liberală apare în lucrările influențate de teoriile psihanalitice, care au marele merit de a atrage atenția asupra bogăției și complexității vieții afective a copilului nou-născut. Totuși, o serie de reviste, vulgarizînd problemele, pun prea des stăpînire pe aceste teorii, răspîndind în

* A se vedea, în special, *Bébé peut-il établir un horaire à sa convenance ?*

rîndurile marelui public noțiuni confuze asupra „complexelor și frustrărilor" și mărind astfel nesiguranța mamelor tinere, care ajung uneori să capituleze în fața responsabilității lor educative.

Evident că nu vom adopta sistemul rutinei rigide, pe care îl preconizează dr. Blatz — ca reacție contra liberalismului lui Gesell — în învățămîntul rezervat părinților tineri. Educația ne apare, înainte de toate, ca o chestiune de bun-simț, și cine spune bun-simț spune moderație ; vom alege deci, împreună cu A. S. Makarenko :

> O linie de mijloc între educația spiritului activ și educația frînelor... În primii ani ai vieții trebuie să creștem copilul pentru ca să fie activ, pentru ca să tindă spre ceva, să aibă nevoie de ceva, pe care să caute să-l dobîndească și, în același timp, trebuie să-l educăm în așa fel încît singur și progresiv să-și stabilească frîne pentru acele dorințe care sînt dăunătoare sau care sînt adecvate pentru vîrste mai mari. A găsi simțul măsurii între spiritul activ și frîne înseamnă a rezolva problema educației.

Această noțiune de frînare nu se dezvoltă prin acțiune directă, ci printr-o bună organizare a întregului regim de viață, în care copilul este obișnuit cu o anumită regularitate în succesiunea activităților. Pedagogia noastră subliniază rolul maturației nervoase, dar pune accentul pe importanța uceniciei și caută să arate părinților cît de mare este influența stimulatorie sau inhibitorie pe care o poate exercita mediul de viață asupra copilului. Organizarea vieții copilului ne va duce la prevenirea și gradarea dificultăților cu care acesta va lupta, la crearea unui climat echilibrat. De aici apare necesitatea unei anumite armonizări a punctelor de vedere ale acelora care-i dirijează educația. În această privință, izbucnesc adeseori conflicte fie pentru că tinerii căsătoriții nu vor să fie deranjați în obiceiurile lor de către copilul nou-născut, fie pentru că, dimpotrivă, viața cuplului este complet subordonată vieții copilului. Trebuie din nou să optăm pentru echilibru. Nu este bine ca mama să se sacrifice cu totul pentru copil, în dauna intereselor ei personale ; nu este bine nici ca tatăl să nu participe de loc la îngrijirea care trebuie acordată copilului mic. Pedagogia noastră se va depărta astfel de o concepție prea individualistă în materie de educație ; ea va manifesta cu precădere tendința să regrupeze pe toți membrii familiei într-o echipă, în care fiecare va dori să-și ia asupra lui anumite responsabilități, respectînd astfel cît mai mult libertatea celorlalți. Copilul va găsi într-o astfel de familie un regim de viață corect, care îi va asigura afecțiunea și sentimentul ocrotirii de care are nevoie.

Atenția principală va fi îndreptată totdeauna în direcția pregătirii părinților pentru rolul lor de educatori, punîndu-le la dispoziție informații simple, ușoare, care să le permită să orienteze mai bine activitățile copiilor și să-i introducă cît mai devreme posibil în cunoașterea răspunderilor lor de organizatori. Această idee, de educare a părinților, se situează pe primul plan al programelor actuale elaborate în folosul copilăriei, dar

este încă departe de a se exprima prin realităţi concrete. Dorim ca părinţii în cadrul consultaţiilor pentru sugari să poată găsi curînd sfaturile* pe care le poate da o pedagogie modernă, care ţine seama de problemele mereu actuale ale adaptării copilului la colectivităţile în care este chemat să trăiască : familie, creşă, grădiniţă, şcoli.

IRÈNE LÉZINE
Cercetător-şef la C.N.R.S.

Bibliografie

T. G. Andrews, *Méthodes de la psychologie*, t. I. (P.U.F., 1952).

M. Balint, *Différences individuelles du comportement dans la première enfance*, vol. XXXVII, p. 57—79 (J. of Gen. Psych., U.S.A., 1948).

Dr. M. Bergeron, *La psychologie du premier âge* (P.U.F., 1954).

A. Binet, *Recherches sur les mouvements chez quelques jeunes enfants*, nr. 29, p. 297—309 (Revue phil., 1890).

W. Blatz, *Understanding the young child* (Clark Irwin, Canada, 1944).

Brunet-Lézine, *Le développement psychologique de la première enfance* (P.U.F., 1951), — *Echelle de développement psychomoteur de la première enfance*, — „Manuel d'instructeurs" (Edittions Scientifiques et Psychotechniques, 1955), — *Psychologie de la Première enfance*, nr. 4, p. 345—364 („Enfance", 1949).

L. Carmichael, *Manuel de psychologie de l'enfant*, t. I, tr. fr. (P.U.F., 1952).

M. Cohen, *Sur l'étude du langage enfantin*, nr. 3, p. 181—262 („Enfance", 1952).

A. Crémieux, *Les difficultés alimentaires de l'enfant* (Paideia 1954).

Dr. Myriam David: *L'enfant de 0 à 2 ans* (Privat, 1957).

C. Darwin, *A biographical sketch of an infant*, nr. 2, p. 285—294 (Mind, 1877).

R. Debré et A. Doumic, *Le sommeil de l'enfant* (Paideia).

M. Debesse, *Les étapes de l'éducation* (P.U.F., 1952).

J. Descombey-G. Roquebrune, *L'enfant caractériel parmi ses frères et soeurs*, nr. 3, p. 329—410 („Enfance", 1952)

Dr. A. Gesell, *L'embryologie du comportement humain (P.U.F., 1952)*, — *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* (P.U.F., 1949).

R. Griffiths, *The abilities of babies* (Univ. of London Press, 1954).

Dr. M. Guiton Vergara, *Les aspects psychologiques de la puériculture* (Maloine, 1951.

S. Isaacs, *Parents et enfants, leurs difficultés quotidiennes* (P.U.F., 1952) — *Les premières années de l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1955).

* O încercare de a da sfaturi părinţilor în cadrul creşelor şi al consultaţiilor P.M.I. este făcută încă din anul 1956, de către Odette Brunet şi Irène Lézine.

C. Jeanson, *L'accouchement sans douleur* (Éditions du Seuil, 1954).

Dr. C. Koupernik, *Le développement psychomoteur du premier âge* (P.U.F., 1955).

M. Kunst, *Une étude sur la succion du pouce et des doigts chez les nourrissons*, nr. 2 (Psychol. Monograph., U.S.A., 1948).

Dr. Lesné, *Le guide de la seconde enfance* (Editions Soc. Françaises, 1947). — *Comment élever notre enfant*, (E.S.F., 1955).

I. Lézine, *Premiers apprentissages, premiers problèmes* (Fédération des parents des écoles laiques, 1953). — *A S. Makarenko, pédagogue soviétique* (P.U.F., 1954). — *Note sur le développement psychomoteur des jeunes jumeaux*. „La Semaine des Hôpitaux", 29-e année, nr. 76, 1953, p. 3 967—3 973. — *Comment élever votre enfant* (U.F.F., 1956) — *Le développement psychomoteur des jeunes prématurés*, „Études néo-natales", vol. VII, nr. 1. — *Problèmes éducatifs du jeune prématuré* („Enfance", mai-Juin, 1958).

I. Lézine, *Psychopédagogie du premier âge* (P.U.F., 1964).

I. Lézine, *Présentation des travaux de l'équipe de recherche sur le premier développement de l'enfant (Gentilly), „Psychologie Française"*, 1965, t. X, nr. 4, p. 379—385.

I. Lézine, *Essai d'évaluation des possibilités d'adaptation visuelle des jeunes enfants*, „Enfance", 1966, no. 1.

I. Lézine, *Développement psychomoteur de l'enfant et relations mère-enfant*, „Bulletin de la Société française de psychoprophylaxie obstétricale", 1965, nr. 23, p. 55—65.

I. Lézine et H. Spionek, *Quelques problemes de développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les crèches* („Enfance", mai-Juin, 1958).

I. Lézine et M. Stambak, *Quelques problèmes d'adaptation du jeune enfant en fonction de son type moteur et du régime éducatif* („Enfance" mars-avril 1959).

M.. Maillet, *Le nourrisson* (Maloine, 1954).

A. S. Makarenko, *Conseils aux parents* (France U.R.S.S., 1955).

A. S. Makarenko, *Le livre pour les Parents* (Lib. du Globe, 1956).

Malrieu (Ph.), *Les émotions et la personnalité de l'enfant* (Vrin, 1952).

E. Pikler, *Que sait faire votre bébé ?* (Editeurs fr. réunis, 1951).

W. Preyer, *L'âme de l'enfant*, tr. fr. (Alcan, 1882).

Dr. Roudinesco et dr. Guitton, *Le développement de l'enfant*. „Manuel du dr. A. Gesell" (P.U.F., 1951).

K. Soddy, *Mental Health and infant development*, (Routledge and Kagan, Londres, 1955).

Dr. B. Spock, *Comment soigner et éduquer votre enfant* (Marabout, 1954).

Dr. André Thomas et dr. Sainte-Anne Dargassies, *Études neurologiques sur le nouveau-né et le jeune nourrisson* (Masson, 1952).

H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant* (P.U.F.).

Dr. Weil-Hallé, *Manuel de puériculture* (Expansion Scientif. Française, 1954).

Evoluția copilului de la doi la șase ani

„Culorile unui spectru al dezvoltării se topesc pe nesimțite unele în altele, dar pentru ca portretul fiecărei vîrste să fie folositor și viu, trebuie să ne înmuiem pensula în culori foarte nete".

GESELL

I. Vîrstele sau stadiile dezvoltării

Fragmentarea vieții omenești în perioade și stadii este, incontestabil, o cerință a spiritului, care caută să descrie, să înțeleagă și să explice. Această fragmentare corespunde ea oare naturii lucrurilor ? Și, mai ales, în ce ne privește, evoluției biologice și psihologice a copiilor ?

Răspunsul nu este simplu. Trebuie mai întîi să fim în gardă împotriva unei formulări apriorice, care să răspundă la două tendințe naturale ale spiritului nostru : acea tendință către decupare, către contrast, a cărei concluzie finală constă în a opune, ca pe niște realități eterogene, mentalitatea copilului mentalității adultului ; o altă tendință, care constă, dimpotrivă, din descrierea copilăriei ca o evoluție gradată, o creștere pur cantitativă, o simplă succesiune de vîrste. Această ultimă tendință este poate mai veche, dar tehnicile actuale de cantificare, de altfel, foarte legitime, îi dau în mod abuziv un mijloc de a supraviețui și o aparență de justificare.

De fapt, fiecare dintre aceste concepții, de evoluție gradată și de metamorfoze succesive, comportă o parte de adevăr, dar putem considera că fiecare, luată în mod absolut, este complet falsă.

Dacă se ia în considerare în mod izolat fiecare dintre caracteristicile creșterii : înălțimea, greutatea sau, pe plan mintal, bogăția vocabularului, suma de cunoștințe, numărul problemelor practice pe care le poate rezolva un copil, este probabil că se va descoperi mereu cam același tip de curbă regulată, fără întreruperi, fără crize, cu ramură descrescîndă, și un plafon spre sfîrșitul dezvoltării în etapa respectivă, sfîrșit de altfel variabil în funcție de caracteristica ce se ia în considerație.

Dar o asemenea descriere nu epuizează fenomenele evoluției pe plan psihologic și, probabil, nici pe plan biologic.

Evoluția nu are numai o expresie cantitativă, ci și una calitativă. Transformarea calitativă poate să se desfășoare gradat sau într-un mod mai mult sau mai puțin brusc. Această dublă descriere, cantitativă și calitativă, se impune chiar atunci cînd considerăm izolat unele etape ale dezvoltării.

> Creșterea dinților, de exemplu, traduce o evoluție biochimică gradată, fără crize, dar apariția dentiției a doua este o transformare morfologică, care ea însăși comportă mai multe stadii. Alt exemplu de un cu totul alt ordin : achiziția limbajului. Un vocabular de cincizeci de cuvinte nu este numai multplicarea prin zece a unui vocabular de cinci cuvinte ; acesta dă posibilitatea unei adaptări calitativ diferite și este solidar cu o achiziție a sintaxei, adică a unor noi structuri mintale.

Pentru a înțelege dezvoltarea copilului, trebuie să depășim descrierea etapelor izolate ale acestei dezvoltări. Absența sincronismului în evoluția acestor diferite etape nu înseamnă numaidecît lipsa de relații.

Într-adevăr, în evoluția biologică sau psihică a copilului există stadii, și ele sînt caracterizate, în mare parte, prin aceste diferențe de ritm intra-individuale, prin ceea ce fiziologii numesc „alometrii". Astfel, proporțiile corpului se modifică ; nou-născutul care are atît capul cît și trunchiul mare, va deveni un copil cu membre lungi. Astfel, un anumit sector al dezvoltării va domina într-o anumită perioadă a copilăriei și o va caracteriza mai mult sau mai puțin. Este vorba deci de un întreg ansamblu, de o întreagă structură, de un întreg echilibru, mai mult sau mai puțin instabil, pe care trebuie să-l definim pentru fiecare vîrstă a copilăriei.

Și chiar dacă, prin paradox, am admite că evoluția psihologică a copilului este o simplă creștere cantitativă și gradată, trebuie totuși să constatăm că copilul, datorită evoluției lui, este silit să traverseze medii avînd structuri profund diferite. Mediile succesive în care pătrunde copilul operează discontinuități în însăși vîrsta copilăriei. Acest fapt este evident la trecerea de la structura familială la structura școlară. Dar pe întreg parcursul copilăriei, mediile se complică și se transformă. Prin apariția mersului, copilul cucerește spații noi ; dar, de asemenea, pe plan mental, apariția limbajului înseamnă cucerirea unui nou univers. Structurile sociale, în care copilul se găsește astfel integrat, se modifică deci de la o vîrstă la alta, ca amploare, ca complexitate, ca tonalitate intelectuală și afectivă. Cu alte cuvinte, rolurile copilului se înmulțesc și se schimbă, cîteodată în mod brutal.

În definitiv, totul ne face să ajungem la concluzia că existența perioadelor și a stadiilor nu este o iluzie. Nu numai că le constatăm, dar putem să și explicăm determinismul lor. Rămîne totuși pericolul unei identificări prea rapide a acestor stadii, a unei schematizări excesive.

Dezacordurile evidente constatate între unii psihologi eminenți în legătură cu identificarea stadiilor dezvoltării nu sînt o probă suficientă că stadiile nu există. Tot astfel, nici acordul mai multor autori asupra identificării unei etape nu reprezintă proba sigură că această etapă există. Mă gîndesc aici la faimoasa criză de la vîrsta de trei ani, descrisă de vreo zece autori, de la Preyer la Wallon, și pe care eu însumi am întîlnit-o, dar foarte rar, la această vîrstă.

Acordul este cîteodată o iluzie colectivă, pe care ar putea-o împrăștia numai un control sistematic. Dezacordul se poate datora faptului că autorii adoptă criterii, terminologii sau puncte de vedere diferite, precum și faptului că aceștia au lucrat cu populații diferite.

În etapa actuală a psihologiei copilului, cea mai bună atitudine este, după părerea mea, *să se lărgească schemele prea rigide*, care nu lasă destul loc diferențelor individuale și diferențelor socio-culturale în expresia eventuală a stadiilor și a crizelor. Dar, în același timp, să se adune, *să se structureze* mai intens descrierile, deseori prea vagi, prin care se creează riscul să se piardă unitatea funcțională și originalitatea fundamentală a etapelor dezvoltării.

Evoluția de la doi la șase ani, pe care trebuie s-o descriu aici, este mai mult o porțiune de viață decît o perioadă care să prezinte o unitate funcțională. Forțînd puțin lucrurile, s-ar putea da, fără îndoială, acestei perioade unitatea exterioară a mediului „preșcolar". Este vîrsta grădiniței sau a școlii materne. Este o unitate destul de artificială, dacă ne gîndim că de fapt mulți copii nu au experiența acestui mediu. Și că acest mediu se diferențiază și el în mai multe niveluri.

Vîrsta de doi ani este vîrsta cînd cei mai mulți copii au învățat să-și mențină acea „curățenie" care face posibilă primirea lor la grădiniță. Vîrsta de șase ani marchează pragul unei noi discipline intelectuale, care permite copilului să intre în școală. De la disciplina sfincterelor pînă la primele schițări a disciplinei gîndirii, este o lungă evoluție care se urmărește pe toate planurile. Între aceste două criterii, de altfel eterogene, este evident că mulțimea și diversitatea faptelor nu constituie un stadiu caracteristic. Sau ne exprimăm atunci prin noțiunea foarte largă, foarte vagă, de prima copilărie.

Pentru a înțelege bine importanța drumului parcurs între doi și șase ani vom descrie copilul mijlociu, așa cum este el la începutul și apoi la sfîrșitul acestui drum. Contrastul dintre aceste două tablouri va imprima mai mult interes problemei fundamentale : cum evoluează copilul, care îi sînt metamorfozele pe parcursul celei de-a doua copilării.

II. Copilul de doi ani

Nu se poate spune nimic prea pasionant despre înălțimea sau greutatea lui.

> Copilul măsoară între 80 și 85 centimetri, are greutatea în jur de 12 kilograme. Tocmai s-a terminat perioada de creștere rapidă, a primei copilării. Copilul a căpătat ritmul regulat, ce îl va face, pînă la apropierea pubertății, să cîștige în fiecare an, cînd mai ușor, cînd mai greu, ceva mai mult de un kilogram și ceva mai puțin de șapte centimetri.

Prima dentiție încă nu este complet terminată. Copilului de doi ani îi lipsesc patru premolari pentru a-și completa cei douăzeci de dinți de lapte. Este o problemă ce se va rezolva într-un termen de cinci pînă la șase luni.

Comparată cu ceea ce a fost și cu ceea ce va fi, mult mai interesantă este motricitatea copilului de doi ani. Se ține ferm pe picioare și merge bine. Dar atitudinea lui mai amintește încă pe aceea a unui nou-născut. Gesell a spus despre copilul de doi ani că e un sugar copil. Ținuta sa la mers este încă împiedicată și puțin rigidă. Dar este capabil să fugă fără să cadă, iar cînd e vorba să se aplece pentru a lua ceva de pe jos, nu se mai așază pe vine, cum face un copil mai mic.

Între 18 și 24 luni el a ajuns să poată urca și apoi coborî scara, fără a mai fi ținut de mînă. Dar mișcarea picioarelor nu alternează încă bine. Tocmai la această vîrstă mijlocul cel mai bun de a descoperi lateralitatea stîngă sau dreaptă a membrelor inferioare este faptul de a observa cu care picior urcă sau coboară copilul scara.

Motricitatea mîinilor este de asemenea în mare progres. Mîinile copilului sînt mai independente una de cealaltă și totodată mai bine coordonate. Mîzgîlelile lui încep să aibă o formă : imită mai mult sau mai puțin un traseu circular.

Dar progresele vorbirii sînt cele mai impresionante. La 18 luni, copilul nu posedă decît cîteva cuvinte izolate. La 24 luni, vocabularul lui nu numai că este mult mai bogat, dar copilul știe să construiască, cu acest material verbal, fraze de mai multe cuvinte. Nu numai că răspunde la auzul numelui, cum reacționează și animalul, dar știe chiar să-și spună numele și să-l spună și pe al altora. Acesta este un fenomen foarte important, pe care l-am pus în legătură cu atitudinea copilului în fața oglinzii, în fața imaginii proprii sau a imaginii altora. În fața oglinzii, copilul de doi ani pare mirat și rămîne perplex, pe cînd copilul mai mic se amuză de imaginea lui cu toată nevinovăția. Se pare că s-a rupt sincretismul primitiv al senzațiilor. Imaginea, recunoscută ca atare, traduce, fără îndoială, pe planul percepției, același fenomen fun-

damental ca și întrebuințarea propriului său nume : zorii conștiinței de sine, apariția gîndirii, a dubiului mental pe deasupra senzației doar trăite.

Acest progres estențial al organizării mentale explică apariția, între 18 luni și 2 ani, a primelor activități de imitare intenționată. Pînă atunci, exemplul celorlalți era asimilat în mod mai mult sau mai puțin corect și reprodus printr-un fel de mimetism, de activitate în lanț. Imitarea adevărată, cu variantele sale individuale, presupune cel puțin un început de dedublare față de modelul după care imită și cu care se compară, o tonalitate de admirație sau de rivalitate. Se știe că în acest sens nici animalul, nici chiar maimuța nu știe să imite. Imitarea nu există decît la ființa umană și nu apare decît în al doilea an al vieții sale. La vîrsta de doi ani, imitarea este de altfel de scurtă durată și deseori combinată cu activități mimetice. În aceste condiții, copiii de 2 ani nu știu încă să se joace cu adevărat între ei. Aceasta nu înseamnă însă, cum s-a spus cîteodată, că ei trăiesc izolați în ei înșiși. Termenul de autism sau de egocentrism, care a servit drept criteriu de caracterizare a mentalității copiilor mici, ar fi total înșelător dacă ne-ar face să credem că ei sînt despărțiți de lumea exterioară, impermeabili și indiferenți la influențele mediului lor uman. Fără să fie psihologi, părinții știu bine cu ce putere se atașează copilul de 2 ani de mama lui, de tatăl lui, de persoanele în mijlocul cărora trăiește. În acești primi ani ai vieții, între copil și persoanele din anturajul său familial se stabilesc acele relații afective atît de profunde, atît de tenace, de rivalitate, de ură și de dragoste, pe care psihanaliștii le-au denumit cu termenul de „complexe". Evoluția copilului nu decurge de la o stare de izolare individuală la o stare de ființă socială, la care ar ajunge la maturitate. Din clipa în care este capabil să reacționeze în mod coordonat la provocările mediului, adică chiar de la vîrsta de 3 sau 4 luni, el aparține acestui mediu, intră într-un sistem de relații umane. În acest sens, Wallon a putut să afirme despre copil că este, din prima lui copilărie, o ființă socială. Această primă formă arhaică a „sociabilității" este evident foarte diferită de ceea ce se înțelege în mod obișnuit prin viață socială ; ea prezintă chiar caracteristici inverse, dacă viața socială presupune la individ capacitatea de a înțelege punctul de vedere al altora. Socialitatea copilului mic este o confuzie afectivă ; societatea adultului evoluat presupune, totdeauna și fără îndoială, o bază, un punct de plecare afectiv, dar se caracterizează în esență, prin coordonarea gîndurilor sau acțiunilor unor individualități mai mult sau mai puțin automate. Socializarea progresivă, despre care vorbește Piaget, este o modificare progresivă a relațiilor umane. Modificare prin extensiune și prin schimbarea calității. Modificare a cărei principală condiție psihologică este dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale copilului.

Dacă deci un copil de 2 ani nu știe încă să se joace, nu înseamnă că el este antisocial, că-i ignoră pe ceilalți copii. El își poate manifesta afecțiunea, poate să-i sărute sau să-i bată. Poate să se plimbe sau să fugă cu

ei. Dar nu ştie încă, sau ştie prea puţin şi pentru prea scurt timp, să-şi coordoneze acţiunea cu a lor. Copiii de 2 ani acţionează mai ales prin capricii. Iar capriciile unuia ajung curînd să se desincronizeze de capriciile celuilalt.

Comparînd însă copilul de doi ani cu cel în vîrstă de 18 luni, se poate surprinde schiţarea unor comportamente noi. Jocul singuratic domină încă, fie jocurile cu păpuşa, cu cuburile, fie jocurile cu nisip. Dar apare deja foarte clar tendinţa spre jocurile paralele. Doi sau mai mulţi copii se joacă, fără îndoială, fiecare pentru sine, dar în acelaşi fel şi parcă stimulaţi de exemplul reciproc. Pot apare chiar colaborări, care însă degenerează repede în bătăi şi plînsete, căci copilul de doi ani este gelos pe jucăriile ca şi pe realizările lui. Gelozia este o reacţie normală la fiinţa tînără, a cărei personalitate în formare are nevoie de bunuri personale pentru a se afirma.

Adultul nu trebuie să uite niciodată că copilul de doi ani este încă un sugar nu numai prin stîngăcia gesturilor sale, ci şi prin tot felul de atitudini şi de reacţii : instabilitatea dispoziţiilor şi a ocupaţiilor, uşurinţa cu care oboseşte, dependenţa afectivă, trebuinţa de securitate emoţională. Dar adultul trebuie să descopere la copilul de doi ani tot ceea ce anunţă o altă vîrstă. Trebuie să-l ajute să-şi dezvolte încercările de jocuri în doi şi activităţile colective.

Înseamnă aceasta oare că vîrsta de doi ani nu este o vîrstă cheie, ci o perioadă de trecere, şi că şase luni mai tîrziu s-ar putea găsi un tablou mai coerent, mai omogen ? Eu nu cred. La orice vîrstă a copilăriei şi la fiecare copil se vor găsi trăsături vechi, ca şi schiţarea unor trăsături noi. Adultul însuşi, şi anume acela care nu este atins de scleroza prejudecăţilor sau a vîrstei, uită fără îndoială această regulă fundamentală.

Pentru educator, o sarcină grea este aceea de a favoriza ceea ce apare, de a încuraja riscul unor comportări noi, fără să rupă cu brutalitate legăturile cu un trecut în care copilul află, mai mult sau mai puţin confuz, baza securităţii şi a liniştii lui.

III **Copilul de şase ani**

Dacă copilul de doi ani este încă un sugar prin supravieţuirea unor atitudini arhaice, copilul de şase ani anunţă deja, în comportările lui cele mai evoluate, atitudinea mentală care va caracteriza mai tîrziu, mult mai tîrziu, inteligenţa adultului.

Cea mai mare parte dintre psihologi şi, mai ales, autorii de limbă franceză au definit această vîrstă printr-un declin brutal al sincretismului. Wallon a analizat în amănunţime cum apare atunci gîndirea şi Piaget a

demonstrat că, începînd cu această vîrstă, se constituie o invarianță de noțiuni, datorită cărora mobilitatea confuză a experienței sensibile este dominată și integrată de mobilitatea inteligenței logice.

Această atitudine deschisă a copilului spre domenii noi se exprimă, de asemenea, pe planul relațiilor sociale. El se află la vîrsta de intrare în școală. Pînă atunci, singura structură socială care îi era cu adevărat naturală era aceea a familiei : structură în care avea un loc unic și, într-un fel, imuabil. Intrînd la școală, va trebui să se situeze printre contemporani, printre semenii săi. Devine o unitate printre altele. Structurii aproape biologice a familiei i se substituie o structură convențională, în care relațiile, chiar impregnate de afecțiune, sînt infinit mai mobile. Sociabilitatea nouă a copilului, cu aspectele ei de egalitate fundamentală și de diferențiere bazată numai pe merite personale, traduce, pe planul raporturilor umane, noile posibilități ale intelectualizării lui în formare.

Școala, ca mediu nou și ca instituție de învățămînt, este totodată efect și cauză. Dacă, în cea mai mare parte a țărilor, școala începe în jurul a șase ani, este tocmai pentru că maturizarea psihică a copilului îl face apt pentru unele discipline sociale și intelectuale. Dar școala acționează și ca stimulent al acestui proces de maturizare, pentru a da formă și conținut comportărilor intelectuale și sociale.

Copilul de șase ani mai poate fi considerat și din alt punct de vedere. Nu ca un debutant al inteligenței adulte. Ci ca perfecțiunea unei mentalități originale. Copilul în plinătatea copilăriei lui. Copilul tipic.

De fapt, cînd în manualele de psihologie autorii se rezumă în a opune pe copil adultului ei se referă implicit tocmai la descrierea copilului de șase ani. Nu la copilul de mai puțin de trei ani, prea depărtat de noi, animal prea mic pentru ca comparația să se poată face ușor. Și nici la școlar, căruia i se cere deja, pe drept sau pe nedrept, să aibă preocupări și o disciplină asemănătoare cu ale noastre. Ci tocmai la copilul aflat în pragul școlii.

Acest copil nu mai este de mult timp împiedicat de stîngăcia copilărească a gesturilor lui. Acest copil vorbește aproximativ același limbaj ca și noi. Tocmai pe acest fond, aparent asemănător, al mijloacelor de expresie și al comportărilor zilnice, izbucnesc paradoxuri și unele mentalități aparent ireductibile. Copilul merge, mănîncă și vorbește ca noi. În aceasta el s-a realizat. Dar gîndește pe niște căi care pe noi ne derutează. În aceasta el este original.

Iluzia principală a adultului vine poate din faptul că limbajul oral al copilului și capacitățile sale de interiorizare par să implice o structură logică cu mult superioară aceleia de care este copilul capabil în realitate.

> Ne putem da bine seama de aceasta atunci cînd copilul reîncepe, pe planul cititului și al scrisului, deprinderea limbii lui materne. Cuvîntul, simbolism de gradul întîi, se combină perfect cu o mentalitate sincretică. Copilul își trăiește vorbirea mai înainte de a o

gîndi. Deprinderea limbii scrise, simbolism de gradul al doilea, cere o deosebită conştiinciozitate, o muncă continuă de analiză şi de sinteză, care, pe măsură ce acestea sînt învinse, relevă toate insuficienţele mentalităţii copilăreşti.

Dar vîrsta de şase ani nu se defineşte numai în termeni de inteligenţă. Atenţia, reţinută exclusiv de aceste probleme de sincretism, a mascat, pentru mulţi psihologi, existenţa unei crize profunde a personalităţii. De altfel, este probabil o lege fundamentală a psihologiei umane ca progresele inteligenţei să fie imediat precedate de tulburări mai mult sau mai puţin profunde ale afectivităţii. Într-adevăr, se pare că, înainte de a intra în această lungă perioadă a şcolarităţii, perioadă relativ calmă pe planul afectivităţii, copilul de şase ani trece printr-o fază de perturbaţii emotive, cel puţin în atmosfera civilizaţiei noastre complexe. Gesell a descris bine această criză de la şase ani, care survine după o perioadă lesnicioasă, de progrese gradate, care se poate situa aproximativ între trei ani şi cinci ani şi jumătate.

Imediat înaintea vîrstei de şase ani, copilul devine impulsiv, excitabil. Ca în toate situaţiile de criză, copilul este excesiv de sensibil faţă de atitudinile corporale şi de relaţiile lui cu mediul. Are tendinţa să dramatizeze, exprimă cu tot corpul lui, prin reacţii musculare violente, prin plînsete şi prin rîsete, toate gîndurile şi toate bucuriile lui, pe cele mari ca şi pe cele mici. Fluxul emoţiilor îl face incapabil să-şi frîneze şi să-şi nuanţeze comportarea. Este harnic, dar dezordonat. Este întreprinzător, dar fără să ducă ceva pînă la sfîrşit.

Gasell mai spune că copilul de şase ani „întîmpină tot atîtea greutăţi în reacţionarea corectă la complexitatea relaţiilor umane cîte întîmpina cînd era mai mic şi trebuia să-şi ducă lingura la gură". Este agresiv, dogmatic, autoritar. În mod paradoxal, el îşi afirmă personalitatea dar totodată se complace în comportări de copil mic.

Copilăria nu e niciodată o progresie blîndă, netedă, regulată. Ea se compune dintr-un şir de conflicte, de contradicţii, de izbucniri ancestrale în mijlocul celor mai autentice progrese. Dar există perioade cînd evoluţia este relativ lentă ; copilul, dacă este sănătos, îşi menţine atunci destul de bine echilibrul cu mediul lui şi cu el însuşi. În perioadele de evoluţie rapidă, copilul, de parcă ar sta între două scaune, îşi pierde echilibrul. Emotivitatea reacţiilor lui traduce atunci derutarea şi regresul, dar şi căutarea confuză a unor relaţii noi. Prima criză a personalităţii — spre doi ani şi jumătate. Şi apoi criza pubertăţii. Dar tot criză, mult mai puţin cunoscută, la vîrsta de şase ani.

Se pare că o lentă acumulare de progrese intelectuale l-a dus la o nouă luare de cunoştinţă, tulburătoare, despre el şi despre ceilalţi. Dar trebuie să ţinem seama şi de schimbările fizice care au loc la această vîrstă. Nu este vorba de înălţime şi greutate. Copilul de şase ani a ajuns, fără salturi bruşte, la o greutate în jur de 17 kilograme, la o înălţime de un metru şi zece centimetri. Echilibrul organic pare să se modifice. Dinţii de lapte cad.

Apare primul molar al dentiției definitive. Copilul de șase ani este, în general, mai fragil, mai sensibil, mai delicat decît copilul de cinci ani. Gesell a semnalat tulburări alergice mai frecvente la această vîrstă și o predispoziție mărită pentru boli contagioase.

Astfel se realizează, între cinci ani și jumătate și șase ani și jumătate, pe două planuri, fiziologic și psihologic, căutarea unui nou echilibru, un fel de preludiu afectiv al vîrstei rațiunii.

Desigur că acestea sînt argumente serioase în favoarea educatorilor care cer o școală pentru copiii în vîrstă de la cinci la șapte ani — școală care să depășească net tehnicile grădinițelor, dar care să nu fie încă supusă disciplinelor prea stricte ale școlii propriu-zise.

O etapă pregătitoare, în sensul deplin al acestui termen.

IV. **Psihologia băieților și a fetelor**

Tablourile pe care le-am prezentat mai sus au numai o valoare de scheme. Dacă nu putem lua în considerație aici variantele individuale, cel puțin e bine să semnalăm cîteva diferențe esențiale dintre băieți și fete.

În timpul acestei perioade, de la doi la șase ani, nu există diferențe de înălțime și greutate între băieți și fete. Dar la vîrsta de șase ani, superioritatea băieților asupra fetelor în ceea ce privește capacitatea vitală și forța musculară este deja importantă. Dimpotrivă, în ceea ce privește gradul de maturitate, apreciat prin dezvoltarea scheletului, fetele de șase ani au un avans de un an asupra băieților.

O altă diferență caracteristică este tonicitatea neuromusculară și mobilitatea mult mai mare la băieți decît la fete. Acești factori fiziologici se combină cu factorii sociali, pentru a da comportările tipice ale băieților și ale fetelor.

Într-un studiu publicat recent am putut să pun în evidență, împreună cu una dintre colaboratoarele mele, diferențele considerabile dintre băieții și fetele de patru-cinci ani în mediul de grădiniță : agitație mai mare a băieților ; o cooperare mult mai dezvoltată la fete, cu o activitate verbală strîns legată de această cooperare ; o tendință foarte marcată la băieți de a se izola, dar nu în inactivitate, ci în activități de construcții. Astfel, chiar de la această vîrstă apare caracteristica, mai mult feminină, de sociabilitate afectivă și caracteristica, mai mult masculină, de activitate mai tehnică, exercitîndu-se asupra obiectelor și asupra simbolurilor obiectelor.

Care este aportul idealurilor propuse copilului de către societate și, mai ales, cel al modelelor părintești la această diferențiere atît de precoce ?

Într-un alt studiu am căutat să aflu cum își acceptau copiii propriul sex și ce atitudine adoptau în privința sexului opus ; se cunoaște faptul că spre vîrsta de trei ani copilul știe să spună dacă este băiat sau fată. Dar chiar de la trei ani și jumătate nici unul din cei o sută de băieți cărora le-am pus întrebări nu au preferat să fie fete, pe cînd cincisprezece fete dintr-o sută au preferat să fie băieți.

Răspunsul copiilor la întrebarea dacă le-ar place să fie „un domn sau o doamnă" este mai complex.

> La vîrsta de trei ani și jumătate, ca și la vîrstele următoare, copiii optează, în majoritate, pentru adultul de sexul lor. Dar, pe cînd o singură fată a acceptat să fie mai tîrziu un bărbat, majoritatea băieților au acceptat să fie o doamnă. La această vîrstă, atașamentul pentru mamă domină valoarea sexelor. Totuși, pe măsură ce copiii înaintează în vîrstă, se manifestă și valoarea rolului bărbatului, al cărui model este evident tatăl. Nici un băiat nu mai optează să fie doamnă, dar fetele, cu toată preferința lor de a fi mai tîrziu o doamnă, acceptă (în proporție de 25%) să fie un domn.

Alte întrebări permit să se precizeze, în cîteva formule generale, tendințele, în aparență contradictorii ale copiilor de această vîrstă :

1) Atașamentul la sexul propriu, ceea ce Germaine Wallon a descris deja sub numele de autofilie sexuală.

2) Preferința afectivă pentru mamă, preferință care regresează treptat, dar care este încă prezentă la vîrsta de șase ani.

3) Începînd cu vîrsta de trei sau patru ani, se constată valorizarea progresivă a tatălui, din motive de autoritate și de prestigiu social.

Aceste tendințe evident că nu conduc la aceleași comportări și că nu pun aceleași probleme de adaptare, după cum este vorba de băieți sau de fete.

După părerea mea, ar fi o eroare foarte gravă să se reducă evoluția copilului la metamorfozele succesive ale sexualității, ale libido-ului. Dar analiza acestei evoluții ar fi incompletă și neeficace dacă nu s-ar ține seama de diferențierile sexuale și de rolurile sociale pe care societatea le impune și le propune copilului, chiar de la cea mai fragedă vîrstă a lui.

Evoluția biologică a copilului este lipsită de sens în afara unui mediu social și a cadrelor precise ale unei civilizații.

RENÉ ZAZZO

Profesor la Institutul de psihologie al Universității din Paris, Directorul Școlii Practice de Înalte Studii

Care este aportul idealurilor propuse copilului de către societate și, mai ales, cel al modelelor părintești la această diferențiere atît de precoce ?

Într-un alt studiu am căutat să aflu cum își acceptau copiii propriul sex și ce atitudine adoptau în privința sexului opus ; se cunoaște faptul că spre vîrsta de trei ani copilul știe să spună dacă este băiat sau fată. Dar chiar de la trei ani și jumătate nici unul din cei o sută de băieți cărora le-am pus întrebări nu au preferat să fie fete, pe cînd cincisprezece fete dintr-o sută au preferat să fie băieți.

Răspunsul copiilor la întrebarea dacă le-ar place să fie „un domn sau o doamnă" este mai complex.

> La vîrsta de trei ani și jumătate, ca și la vîrstele următoare, copiii optează, în majoritate, pentru adultul de sexul lor. Dar, pe cînd o singură fată a acceptat să fie mai tîrziu un bărbat, majoritatea băieților au acceptat să fie o doamnă. La această vîrstă, atașamentul pentru mamă domină valoarea sexelor. Totuși, pe măsură ce copiii înaintează în vîrstă, se manifestă și valoarea rolului bărbatului, al cărui model este evident tatăl. Nici un băiat nu mai optează să fie doamnă, dar fetele, cu toată preferința lor de a fi mai tîrziu o doamnă, acceptă (în proporție de 25%) să fie un domn.

Alte întrebări permit să se precizeze, în cîteva formule generale, tendințele, în aparență contradictorii ale copiilor de această vîrstă :

1) Atașamentul la sexul propriu, ceea ce Germaine Wallon a descris deja sub numele de autofilie sexuală.

2) Preferința afectivă pentru mamă, preferință care regresează treptat, dar care este încă prezentă la vîrsta de șase ani.

3) Începînd cu vîrsta de trei sau patru ani, se constată valorizarea progresivă a tatălui, din motive de autoritate și de prestigiu social.

Aceste tendințe evident că nu conduc la aceleași comportări și că nu pun aceleași probleme de adaptare, după cum este vorba de băieți sau de fete.

După părerea mea, ar fi o eroare foarte gravă să se reducă evoluția copilului la metamorfozele succesive ale sexualității, ale libido-ului. Dar analiza acestei evoluții ar fi incompletă și neeficace dacă nu s-ar ține seama de diferențierile sexuale și de rolurile sociale pe care societatea le impune și le propune copilului, chiar de la cea mai fragedă vîrstă a lui.

Evoluția biologică a copilului este lipsită de sens în afara unui mediu social și a cadrelor precise ale unei civilizații.

RENÉ ZAZZO

Profesor la Institutul de psihologie al Universității din Paris, Directorul Școlii Practice de Înalte Studii

Bibliografie

O. Brunet et I. Lézine, *Le développement psychologique de la première enfance* (P.U.F., 1951).

R. Cousinet, *La vie sociale de l'enfant* (Éditions du Scarrabée, 1950).

A. Gesell, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, tr. fr. (P.U.F., 1949). — L'enfant de cinq à dix ans, tr. fr. (P.U.F., 1949).

J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant (Delachaux, 1956)* — *Psihologia inteligenței* (Ed. științifică, 1959).

H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant* (P.U.F., 1949) — *Les origines de la pensée chez l'enfant* (P.U.F., 1945).

R. Zazzo, *Images du corps et conscience de soi* („Enfance", nr. 1, 1948).

R. Zazzo et C. Jullien, *La psychologie différentielle des sexes au niveau pré-scolaire* („Enfance", nr. 1, 1954).

R. Zazzo et T. Mathon, *„Le Bestiaire". Évolution affective et représentations sociales des enfants d'âge pré-scolaire* („Enfance", nr. 1, 1956). — *Le Bestiaire des enfants* („Rivista di Psicologia, dec. 1956). — *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, ouvrage collect. (P.U.F., 1956).

Problemele psihopedagogice ale vîrstei preşcolare

Grădiniţa îi primeşte pe copii de la vîrsta de doi ani pînă la vîrsta de şase ani. Pentru copilaşul care îi trece pragul, ea constituie prima experienţă a vieţii în societate. Ea îi creează o gamă întinsă de relaţii noi cu copiii de aceeaşi vîrstă şi cu adulţii, toţi necunoscuţi. Il aşează într-un cadru nou prin dimensiunile şi conţinutul lui (obiecte, instrumente, materiale care îi stimulează gustul pentru investigaţie şi pentru acţiune). Îi propune activităţi pe care el se forţează să le adapteze cît mai bine la nevoile lui.

Există un acord general în a se recunoaşte intrarea la grădiniţă a unui număr din ce în ce mai mare de copii, şi aceasta nu numai din motive demografice şi socio-economice, ci şi pentru că un număr din ce în ce mai mare de familii din medii diverse îi încredinţează copiii. Pentru unii, grădiniţa este încă un refugiu împotriva mizeriei sau a pericolelor străzii, dar, pentru cea mai mare parte, ea constituie un mediu nou, unde copiii vin să caute un cîmp larg de experienţe.

Un acord general există de asemenea în a recunoaşte efortul pe care grădiniţa îl face de a urma — în acţiunea ei educativă — învăţămintele psihologiei copilului. Metodele se perfecţionează, formarea educatoarelor este mai bună, viaţa copiilor şi activităţile lor se transformă şi ele. La origine, grădiniţa a fost o *sală de azil,* avînd scopul esenţial de a-i proteja pe copii. Ea se transformă într-o grădiniţă „pregătitoare" (pentru a relua o expresie scumpă Paulinei Kergomard), care urmăreşte să pregătească mai repede copilul pentru viaţa de şcolar ; apoi, grădiniţa a făcut un mare efort de adaptare la formele particulare ale vieţii mentale a copilului (educaţia senzorială, studierea metodelor — adaptate — de deprindere de către copii a cititului şi a aritmeticii). Preocuparea dominantă a grădiniţei este astăzi cercetarea condiţiilor de activitate proprii fiecărei vîrste, a mijloacelor de dezvoltare afectivă, de expansiune a forţelor infantile creatoare, de urmărire a progreselor lentei maturizări a copiilor.

Educatoarele sînt conştiente de rolul delicat pe care îl au. Ele cunosc importanţa primilor ani ai vieţii în formarea individului şi rolul hotărîtor al mediului şi al climatului afectiv în care se desfăşoară copilăria. Mai mult sau mai puţin informate, poate ele sînt totuşi sensibilizate la problemele psihopedagogice şi se străduiesc să cunoască mai bine copilul,

să-l observe, să urmărească etapele evoluţiei lui. Ele ştiu că trebuie să evite orice exigenţă şcolară prematură. Întregul lor efort trebuie deci să se orienteze spre căutarea de activităţi stimulatoare, care vor lua locul unor deprinderi timpurii. Cum să organizeze mediul, cum să înlăture greutăţile de adaptare la grup, cum să aleagă şi să organizeze activităţile, cum să obţină adeziunea familiilor la acţiunea de educare — acestea sînt diferite probleme care se pun în faţa lor şi pe care le vom examina, după ce vom aminti pe scurt caracteristicile şi necesităţile copilului de vîrstă preşcolară.

I. Copilul la vîrsta preşcolară

Cînd se vorbeşte de grădiniţă, se întrebuinţează o formulă comodă, dar vagă. Copilul „mare", care va părăsi grădiniţa spre vîrsta de şase ani şi jumătate, se deosebeşte mult de „micuţul" care venise la grădiniţă cînd avea doi ani.

> Acest micuţ se caracterizează prin fragilitatea lui fizică, care îl menţine într-o stare de dependenţă faţă de adulţi. Mersul lui nesigur, gesturile lui neprecise mărturisesc imperfecţiunea coordonărilor neuromotrice. El oboseşte repede şi are mereu nevoie de odihnă. Limbajul lui este mai mult sau mai puţin dezvoltat, redus însă doar la monolog sau la exprimarea necesităţilor lui esenţiale. Face greu deosebirea dintre el şi obiectele şi fiinţele care îl înconjură. Dar, treptat, începe s-o facă şi — luînd cunoştinţă de el însuşi — *se afirmă* cu energie, opunîndu-se, cîteodată cu violenţă, adulţilor. Activitatea esenţială a copilului este *jocul*, la început solitar, apoi paralel cu jocul altora şi caracterizat prin impulsivitate, discontinuitate. Copilul mic nu se duce spre ceilalţi. Îi este chiar frică de ei şi, în momentele în care copiii sînt adunaţi în număr mare (recreaţii, orele de intrare sau ieşire), el este stăpînit de un profund sentiment de nesiguranţă, care se traduce prin lacrimi şi strigăte.
>
> Copilul „mare", de şase ani şi jumătate, s-a dezvoltat mult din punct de vedere fizic. O arată înălţimea şi greutatea lui. Şi-a cîştigat o mare capacitate de stăpînire corporală. Gesturile lui sînt adaptate, precise, repezi. Limbajul este apropiat de acela al adultului. Obiceiurile lui s-au juxtapus, s-au combinat, s-au organizat şi s-au legat de stăpînirea lui corporală, dîndu-i astfel mai multă nestînjenire, mai multă independenţă. Activitatea esenţială este, desigur, tot jocul, dar cu ajutorul lui îşi manifestă acum iniţiativa, activitatea voită şi gîndită. Este capabil să-şi reprezinte obiecte, situaţii. A stabilit legături multiple cu ceilalţi. Este capabil de atenţie, de efort durabil şi poate începe asimilarea deprinderilor necesare pentru şcoală.

Drumul parcurs între aceste două momente din viaţa copilului este foarte lung şi bogat. Din etapă în etapă, copilul iese din lumea lui confuză şi se îndreaptă spre începutul strălucitor al personalităţii sale. Este o înşiruire de metamorfoze, minunate şi mişcătoare pentru adultul care

le este martor, de victorii triumfătoare pentru copil, victorii ale activității, ale sensibilității, ale imaginației. Această perioadă este marcată de o coloratură afectivă intensă și caracterizată de un dinamism de nestăvilit. Copilul așteaptă de la adult protecție tutelară, autoritate încurajatoare (chiar dacă i se opune) și afecțiune, și îi arată încredere și admirație, în ciuda conflictelor și a capriciilor pe care le manifestă. Se identifică cu el. Copilul așteaptă de la grădiniță mijloacele pentru a-și satisface trebuința de acțiune și de exprimare, cu condiția ca să se integreze armonios grupului în mijlocul căruia va trăi o parte din zi.

II. **Adaptarea la viața colectivă**

Intrarea în grădiniță, prima experiență a vieții în comun, este o ruptură de viața și obiceiurile familiale, oricare ar fi ele. Reacțiile de teamă sau de mînie în ziua de început de an școlar sînt foarte semnificative. Mai frecvente la cei mai mici, ele se produc de fapt la copiii de toate vîrstele. Pentru unii din ei, dezorientarea este mare. Pentru alții este și durabilă. Adaptarea la noul mediu și la grup va fi de durată, cu progrese și regrese, și va presupune eforturi perseverente și regulate.

> Michel D., intrînd la grădiniță la cinci ani și jumătate și avînd un ghiozdănaș legat la spate, era îngrozit că nu-și mai găsește ghiozdănașul pe care-l pusese pe o masă ; refuza să-și agațe paltonul la vestiar... Marie D., la trei ani și jumătate, se legăna încetișor pe scaunul ei toată ziua, refuza jucăriile care i se dădeau și bolborosea fără sfîrșit : „Cu ce o să mă joc eu ?“... Claudine H., întoarsă de puțin timp din Auvergne, unde fusese în timpul războiului, și înscrisă la vîrsta de patru ani la grădiniță, a rămas mută și aproape nemișcată timp de mai multe săptămîni.

Aceste exemple subliniază diferitele reacții legate de greutățile de adaptare : mînie, fugă, conduite neobișnuite, retragere în sine, inerție, izolare. Cîteodată se manifestă și semne mai discrete : îmbujorarea sau paloarea feței, bîlbîială trecătoare, sugerea degetului mare, care traduc disperările momentane, repede învinse.

Pentru unii copii se ridică și problema adaptării cotidiene. Este problema reluării contactului cu viața de grădiniță în fiecare dimineață. Ritmul dirijării pe aceeași cale a copiilor este foarte diferit și cere organizarea unor activități adaptate.

În sfîrșit, sănătatea fragilă a unora dintre copii, faptul că mulți dintre ei contractează diferite maladii eruptive în primele luni de grădiniță au ca urmare o frecventare neregulată (pe care o agravează cîteodată și slăbiciunea sau indiferența părinților). Adaptarea copilului este, din această cauză, mereu îngreuiată.

Totuşi, în afară de unele excepţii, copiii de diferite vîrste se integrează destul de bine în grup. Clădirea devine primitoare din prima zi, educatoarea completează restul prin atitudinea ei atentă, plină de discreţie şi de răbdare. Acţiunea socializatoare a grădiniţei va putea astfel să se realizeze*.

Problema rămîne însă deschisă pentru copiii mai mici de trei ani. Căci pentru aceştia, chiar dacă lacrimile au fost şterse, integrarea socială rămîne încă de realizat. După ce îi trece confuzia de la început, copilul este totuşi încă incapabil să coopereze cu alţii. Ii trebuie cu orice preţ o viaţă a lui. Aceasta constituie o problemă de utilare şi de organizare a activităţilor.

III. **Mediul grădiniţei**

Am spus mai sus că copilul de la vîrsta de doi pînă la vîrsta de şase ani clocoteşte de activitate motrice şi de activitate creatoare. Are nevoie de experienţe multiple, ca şi de cheltuială de energie fizică. Materialul cu care este dotată grădiniţa se străduieşte să răspundă acestor nevoi.

Instalarea localurilor este prevăzută detaliat prin instrucţiunile din 15 ianuarie 1927, care reglementează numărul şi dimensiunile sălilor şi fixează condiţiile de mobilare. Orice grădiniţă trebuie să aibă, în afară de sălile destinate activităţilor, o sală pentru jocuri, o sală de odihnă, mobilată cu paturi pliante, un spălător, o sufragerie şi o curte pentru recreaţii. Mobilierul este adaptat la înălţimea copiilor. Este individual, uşor şi uşor transportabil. Mesele ovale permit regruparea copiilor. Astfel, trebuinţa de mişcare poate fi uşor satisfăcută. Sălile pentru activităţi şi sălile de joc sînt prevăzute cu material de joc sau cu diferite aparate, adecvate pentru dezvoltarea fizică şi pentru dezvoltarea mişcărilor**.

Echipamentul sălilor de activităţi este prevăzut în funcţie de vîrsta copiilor care îl folosesc. Organizarea grădiniţelor prevede o repartizare pe grupe (decretul din 18 ianuarie 1887, modificat prin decretul din 15 iulie 1921), astfel : grupa „mare" (de la cinci la şase ani) şi grupa „mică" (de la doi la cinci ani), ultima fiind de fapt împărţită în grupa „mijlocie" (de la patru la cinci ani) şi grupa „mică" (de la doi la patru ani). Fiecare din săli este astfel instalată încît să permită activităţi diferite şi mai ales desenul, activităţi manuale, construcţii, jocuri simbolice. Vom insista în mod special asupra materialelor din sala de activităţi pentru copiii foarte mici.

---

* Cf. *La socialisation de l'enfant par l'École maternelle*, par Fr. Leandri *(Editions* Ecole Nouvelle Francaise).

** Cf. *Le matériel éducatif*, par Fr. Leandri et L. Boulay. *„Cahiers de pédagogie moderne"* (Editions A. Collin — Bourrelier).

Copilul de mai puțin de patru ani are nevoie, după cum am spus, de ocupații individuale într-un cadru numai al lui, unde poate să se miște în voie, să se deplaseze, să se odihnească la nevoie. Sala este deci împărțită în „colțuri" înzestrate cu diferite jocuri, unde copiii sînt antrenați în mod izolat sau în grup. Mobilele fixe, așezate perpendicular pe pereți, imprimă sălii aspectul unei case cu diferite camere, iar „jucăriile" mari la scară redusă, permițind imitarea gospodinei în diversele ei activități, accentuează caracterul familiar al ambianței. Pe lîngă „colțul" sufrageriei, al bucătăriei, al camerei de dormit, al W.C.-ului, se găsesc jocurile cu nisip și cu apă și „colțul" materialelor de construcție. În felul acesta, copiii pot umple, goli, transvaza cu sau fără unelte, să facă grămezi, să alinieze, pînă se satură. Acest material se adaptează la experiența motrice a copilului mic și lasă un cîmp larg propriei inițiative. Treptat, într-o astfel de ambianță și printre astfel de elemente, se formează mici grupuri, și copiii, care la început se jucau doar „alături", dar fiecare pentru sine, încep să se joace „împreună"*. Începînd din acest moment, se poate spera în realizarea unor noi progrese.

IV. Selectarea și organizarea activităților

În grupa celor mici trebuie ca la început să se creeze un climat de afecțiune și o ambianță favorabilă experienței copilărești, în care copilul se mișcă în contact cu lumea sensibilă a obiectelor și a ființelor, asigurîndu-și treptat integrarea în grup și dezvoltarea limbajului, în timpul unor convorbiri simple care să-i mențină încrederea. Desigur, copilul de patru-cinci ani necesită încă activități sensorimotorii, dar în plus trebuie să i se ofere și stimulente pentru dezvoltarea sensibilității lui, a activității creatoare, a gîndirii lui de-abia născînde. Copilului de cinci pînă la șase ani este necesar să i se creeze, în afară de aceasta, și posibilitatea de a ajunge la asimilarea unor deprinderi școlare : cititul, scrisul și socotitul, cu toate că astfel de deprinderi nu constituie un rezultat obligatoriu de obținut de la toți copiii.

Forma de activitate nu este individuală, cum este la copiii foarte mici. Trebuie însă să mai ținem seama de lipsa de omogenitate a grupului : diferențele sînt mari între doi copii de aceeași vîrstă. Sînt mari și între reacțiile aceluiași copil la o diferență de numai cîteva luni. Ele există, deoarece temperamentele și caracterele sînt diferite. Fetele și băieții, firile autoritare și cele docile, vorbăreții, copiii lăudăroși, tăcuți și singuraticii, dinamicii și visătorii, îndrăzneții și timizii, îndemînaticii și stîngacii trebuie să se dezvolte simultan. Nu poate fi vorba de activi-

* Cf. *La section des Petits*, par H. Sourgen et Fr. Leadri *„Cahiers de pédagogie moderne"* (A. Colin — Bourrelier, éd.).

tăţi colective. Dar copiii sînt capabili de atitudini sociale de colaborare, de ajutor reciproc, de emulaţie. Activităţile se desfăşoară deci, în cea mai mare parte, pe grupuri. La început, aceste grupuri nu sînt decît un fel de juxtapunere de copii care efectuează un lucru împreună. Dar, treptat, în vederea atingerii unui rezultat comun se degajă un spirit de cooperare. Unele dintre exerciţiile de la grupa mijlocie sînt colective şi numărul acestora creşte şi mai mult în grupa celor mari.

Însăşi *alegerea* activităţilor care se propun copiilor nu este codificată printr-un program detaliat. Temele în legătură cu care se vor organiza aceste activităţi constituie obiectul unor cercetări atente din partea educatoarelor. Mult timp aceste cercetări au fost călăuzite de grija pentru organizarea şi concentrarea activităţilor, care inspira metoda decrolyană a centrelor de interes. Ele s-au eliberat astăzi de această grijă unică de a evita împrăştierea şi fragmentarea gîndirii. În prezent, este vorba de a pune în mişcare sensibilitatea şi activitatea copiilor. Centrul de interes se mlădiază, se transformă, se dezintelectualizează, se luminează cu o aureolă de poezie, devine o „temă de viaţă".

> „Pentru a face să se înţeleagă bine că centrele de interes trebuie să se clădească pe realitatea vie şi să trezească viaţa copilului, aşa cum a dorit-o doctorul Decroly, pe de o parte, apoi pentru a arăta că întreaga viaţă a copilului, emoţiile, imaginaţia lui trebuie să fie provocate de un centru de interes şi că această viaţă trebuie să se dezvolte în mod liber, pe de altă parte, am propus să dăm centrelor de interes, adecvate copiilor noştri, numele de „teme de viaţă". Un basm devine tema de viaţă a grupei ; aceasta nu înseamnă numai că toate exerciţiile efectuate de grupă radiază în jurul acestui basm, ci şi că întreaga viaţă a grupei este inspirată de el : sala de activităţi este un palat, copiii sînt prinţi, zînele sînt în spatele uşii, iar zgomotul vîntului aduce vocile lor"* (H. Sourgen).

Tema de viaţă este sugerată de educatoare sau propusă de copii, cîteodată animată de corespondenţa intergrădiniţe sau de ora de plimbare. Ea emană din viaţa copiilor, din cea a familiilor lor, din evenimentele care apar, din descoperirea cartierului sau a oraşului. Cîteodată, are ca punct de plecare un basm de mare anvergură, o temă din natură etc. Cu ajutorul basmului, copilul se descoperă pe sine şi descoperă ceea ce îl înconjoară. Tema de viaţă pune în acţiune activităţi de fabricare sau de creaţie, imaginaţia, sentimentele, exprimarea verbală, grafică, prin gesturi, scrisă. Muncile manuale, desenul, jocurile dramatice, cîntul şi dansul, textele libere îşi găsesc aici locul şi se întrepătrund armonios. Această pedagogie care eliberează forţele vii ale copilului şi-i permite să se afirme pretinde educatoarei o cultură bogată şi o mare sensibilitate. Ea îi pretinde, de asemenea, intuiţie, fineţe şi supleţe, calităţi care îi permit să sugereze fără să se impună, chiar să se retragă cînd este necesar, păstrînd totuşi firul conducător al acţiunii.

---

* *Thèmes de vie*, I, „Cahiers de pédagogie moderne" (A. Colin-Bourrelier, éd.).

În acest ansamblu atît de bogat de activităţi creatoare îşi găsesc locul exerciţiile de dobîndire a deprinderilor de a învăţa. Cititul şi scrisul sînt mijloace de exprimare pentru care unii copii simt nevoia, foarte naturală, de a le cunoaşte şi de a le folosi. În timpul cît sînt la grădiniţă, alţii nu vor ajunge la acest stadiu, dar vor trece mai repede prin toate etapele în grupa pregătitoare a şcolii generale. Educatoarea se străduieşte ca la toţi copiii să stîrnească dorinţa de a citi, să administreze fiecăruia dintre ei alimentul necesar care să hrănească această curiozitate născîndă. Metoda întrebuinţată urmează mişcarea naturală a activităţii mentale a copilului şi acordă o mare însemnătate globalizării. Fixarea capitalului global cîştigat este condusă cu multă grijă, pentru ca apoi să se realizeze corect şi cu finețe operaţiile de analiză şi de sinteză, pe care această deprindere le pretinde în scopul ca ea să fie solidă şi precisă.

Programul grădiniţei, atît de maleabil, atît de intenţionat lipsit de precizie în ansamblu, prevede în mod detaliat deprinderea numerelor şi fixează la 50 limita cunoştinţelor ce trebuie atinsă în această privinţă. Cea mai mare parte dintre copii ajung la această limită în măsura în care se ia ca sprijin întreaga lor experienţă practică acumulată în primii ani de grădiniţă şi în viaţa familială (comparaţii, evaluări, măsurători), precum şi în măsura în care posedă un vocabular ce se rafinează şi se perfecţionează permanent. Şi aici metoda rămîne mult timp globală, la început ea referindu-se la reprezentarea spaţială şi la o experimentare constantă, care susţine progresele copilului. Această deprindere merge pe o cale foarte înceată şi foarte prudentă.

V. Grădiniţa şi familia

Problemele psihologice care stau în faţa educatoarei în legătură cu diferitele aspecte ale muncii sale de educaţie sînt cîteodată îngreuiate de intervenţia familiei.

Mediul familial şi mediul de grădiniţă îşi exercită, pe rînd, influenţa asupra copilului. Aceste influenţe sînt diferite în ceea ce priveşte natura şi calitatea lor şi sînt inegale ca durată şi permanenţă. Copilul petrece mult mai puţin timp la grădiniţă decît în familie, iar aceasta din urmă constituie pentru el un mediu mai stabil. Este indispensabil să se stabilească o linie de acţiune comună. Educatoarea trebuie să încerce să obţină de la familie — cu tact şi discreţie — informaţiile susceptibile de a o lămuri asupra conduitei copilului în mijlocul grupului sau asupra reacţiilor lui trecătoare. Familia are dreptul să aştepte de la grădiniţă nu numai sprijinul material şi moral pe care îl presupun unele situaţii dificile, dar şi informaţii privind dezvoltarea copilului, problemele vieţii lui afective, procedeele întrebuinţate (care de multe ori o derutează).

În raporturile dintre familie şi grădiniţă apar şi greutăţi. Ele se datoresc următoarelor : ambivalenţei sentimentelor părinţilor faţă de educatoare, sentimente în care simpatia este însoţită de reacţii de frustrare, pe care copilul le întreţine inconştient, înconjurînd cu un văl de mister tot cee a ce face la grădiniţă ; indiferenţei multor părinţi, care neglijează orice acţiune educativă şi abdică de la orice autoritate : numeroşi copii nu sînt „crescuţi" de părinţii lor şi cresc la întîmplarea capriciilor relaţiilor familiale, echivoce, imediate şi simpliste ; pretenţiilor unor familii, în ceea ce priveşte deprinderile de învăţare : mulţi părinţi manifestă dorinţa arzătoare de a-şi vedea copilul trecînd cît mai repede pragul „Universităţii", neţinînd seama de nivelul de dezvoltare sau de aptitudinile lui. Îi forţează ca să grăbească mai ales formarea deprinderii de citit, servindu-se de procedee nesigure, care diferă de metoda întrebuinţată de grădiniţă. Intervenind astfel deseori prin constrîngere, ei sînt departe de a ajuta copilul şi creează în spiritul lui dezordine şi confuzie, îi paralizează forţele.

Sarcina este deci delicată şi cere de la educatoare luciditate şi generozitate. Trebuie să recunoaştem că grădiniţa este, fără îndoială, locul unde părinţii şi educatoarea se întîlnesc cu cea mai mare plăcere, unde se cunosc cel mai bine şi unde eforturile se înclină în mod armonios spre folosul maxim al copiilor*.

Instrucţiunile atît de frumoase din anul 1908, prin care d-na Kergomard fixa obiectivele grădiniţei, lăsau să se înţeleagă evoluţia pedagogică pe care a marcat-o instituţia în cursul acestei jumătăţi de secol :

> Exerciţiile grădiniţei— activităţi şi pauze — vor fi conduse după următorul principiu general : să ajute dezvoltarea diferitelor facultăţi ale copilului fără oboseală, fără constrîngere, fără excese de zel ; ele sînt destinate să-l ţină pe copil departe de lipsa de ocupaţie, determinîndu-l să simtă bucuria activităţii. Ţinînd seama de diversitatea temperamentelor, de precocitatea unor copii, de încetineala altora, scopul care trebuie urmărit este de a-i face să-şi iubească munca, jocurile, ocupaţiile lor de tot felul".

Calea era trasată chiar din acea perioadă. De atunci, problemele s-au precizat, s-au circumscris, s-au clarificat prin cuceririle psihologiei copilului. Aceasta însă nu înseamnă că ele au fost şi rezolvate. Soluţiile cer o prudenţă înţeleaptă, simţul măsurii, o grijă constantă pentru informaţie, o intuiţie delicată şi o sensibilitate ascuţită la rezonanţele multiple ale afectivităţii infantile.

BERTHE MINNE
Inspectoare a grădiniţelor
din departamentul Sena

*Cf. *L'éducation des parents par l'école maternelle* (Publication de l'O.M.E.P.).

Bibliografie

Dr. A. Berge, Éducation sexuelle et affective (Éditions du Scarabée).

Dr. P. R. Bize, *L'évolution psychologique de l'enfant* (P.U.F.).

M. Debesse, *Les étapes de l'éducation* (P.U.F.).

A. Gesell et F. Ilg, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* (P.U.F.).

Hamaide, *La methode Decroly* (Delachaux et Niestlé).

Initiation au calcul. „Cahiers de pédagogie moderne" (A. Colin-Bourrelier).

S. Herbiniére-Lebet, *L'éducation des parents par l'école maternelle (O.M.E.P.*, 3, rue F. Flocon, Paris).

P. Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'ecole* (pages choises et ordonées par Mmes Debrat et Charvat, Nathan).

Fr. Léandri, *La socialisation de l'enfant par l'école maternelle* (École nouvelle française, rue de Navarre, Paris-5-e).

Fr. Léandri et L. Boulay, *Le matériel éducatif* (A. Colin-Bourrelier).

Fr. Leandri et A. Sala, *L'observation des choses (A.* Colin-Bourelier).

Dr. Lesné *Le guide de la seconde enfance* (Editions Soc. Françaises).

A. Medici, *L'école et l'enfant* (P.U.F.).

Méthodes de lecture, „Cahiers de pédagogie moderne" (A. Colin-Bourrelier).

Dr. M. Montessori, *L'enfant* (Desclée de Brauwer).

P. Osterrieth, *Introduction à la psychologie de l'enfant* (P.U.F.).

H. Sourgen (et divers auteurs), *L'éducation esthétique des enfants de trois à sept ans.*

H. Sourgen et F. Léandri, *Thémes de vie, I et II*, „Cahiers de pédagogie moderne" (A. Colin-Bourrelier éd.).

La Section des Petits — La Section des Moyens. — La Section des Grands (les trois chez A. Colin-Bourrelier).

Evoluția gîndirii școlarului

Șase ani, poate ceva mai mult ; micul om ia drumul școlii, mîndru că ajunge la majoratul școlar și că scapă de tutela mamei, îngrijorat totodată în fața noii ambianțe care-l așteaptă. Copilul s-a transformat în școlar : intră la școală pentru a învăța indispensabilul în toate, pentru a monta, cum se spune, mecanismele de bază, pentru a-și oțeli uneltele necesare, folositoare la ce va urma, pentru a cîștiga primele noțiuni referitoare la cunoaștere ; iată care va fi de acum înainte pîinea lui de toate zilele.

Anii trec, lăsînd pe unul la poarta liceului, aruncîndu-l pe altul în viață sau aproape de viață. Profesorul îi privește plecînd cu o înțepătură de orgoliu : aproape niște adulți, dacă nu chiar adulți. Cînd i-a primit, nu știau nimic, el i-a instruit, le-a îmbogățit spiritul cu tot ce au acum, le-a transmis esențialul din ceea ce el însuși învățase mai ieri ; pe o ceară neînceputâ, el a imprimat enciclopedia omului de treabă mijlociu. Într-adevăr, frumoasă sumă de cunoștințe și ce bagaj greu pentru umeri atît de fragezi !

Dar grija de a îmbogăți mereu cunoștințele elevilor a mers alături de grija de a le forma inteligența propriu-zisă, mlădiind-o pentru a învăța și respecta regulile care comandă exercitarea gîndirii la adult ? Desigur, profesorul poate susține că una dintre cele două griji nu merge fără cealaltă, că nu se poate învăța nimic fără a înțelege și că nu se poate judeca sau raționa pe loc gol. Dialectica lui însă nu ascunde propria-i părere intimă că există o nuanță care separă aceste două activități intelectuale, îndreptate una spre dobîndirea de cunoștințe, cealaltă spre utilizarea lor cu bună știință ; un material și o forță. Și o preferință secretă îl împinge spre inteligența ușoară și agilă, sau măcar spre niște cunoștințe gata să intre într-o organizație mereu deschisă, mereu primitoare de noi elemente. Va menține el oare opoziția obișnuită, atribuind progresele în cunoștințele ca și progresele în inteligența elevului, mai mult sau mai puțin rapide, mai mult sau mai puțin eficiente, acțiunii sale pedogogice sau unor factori interni, care scapă de sub stăpînirea sa, dar pe care n-are intenția să-i neglijeze ? Deosebirile teoretice nu îl pot înșela ; el dorește să-l ajute pe copil să devină un adult obligat mai tîrziu să înțeleagă în general universul de fapte și de lucruri.

Dar profesorul ştie că participarea lui presupune o legătură activă între pedagogia şi psihologia lui. Cînd îşi primeşte elevul, capul acestuia e deja plin de prenoţiuni, de imagini, de o experienţă, care fără îndoială vor orienta limbajul lor comun şi comunicarea lor reciprocă spre o viziune foarte personală a universului. Va dori să reducă cu toată atenţia neînţelegerile şi chiar absurdităţile. El bănuieşte de asemenea că orice nouă achiziţie riscă să intre în conflict cu cele precedente ; va trebui să-şi impună vederile, fără să uite că la început vor fi greu primite şi că vor tulbura o apă liniştită ; iniţierea pe care o va încerca, va fi mai curînd o convertire şi el nu va subestima măreţia renunţării la tînărul neofit. De multe ori va trebui să distrugă mai întîi şi pe urmă să construiască, să smulgă buruienile, mai înainte de a semăna sămînţa cea bună, să provoace îndoială, mai înainte de a spera în adeziune, să creadă în virtutea pedagogiei negative. Va căuta un răspuns, măcar parţial, pentru greutăţile lui şi un suport pentru acţiunile lui, apelînd la psihologia pragmatică, care dă atenţie evoluţiei gîndirii la şcolar.

I. În jurul vîrstei de şase ani

La şcoală, ca şi acasă, copilul practică încă o mulţime de jocuri, pe care le începe şi le părăseşte cu o uşurinţă uimitoare ; mîzgăleşte cîteva desene, construieşte o casă, se joacă „de-a tata", „de-a mama", „de-a învăţătoarea" ; este cînd „jandarm", cînd „hoţ", călăreşte o mătură, trage un tren, conduce un autocar, o ! dar resursele pe care le oferă scaunele din casă ! Se face grădinar, vînzător de ziare, băcan ; telefonează prietenilor, bate cuie pe ici pe colo, serveşte masa, tricotează, face tot felul de sărituri ; el singur reprezintă o echipă întreagă de meseriaşi, e „lupul cel rău" şi „Scufiţa roşie", e aviator şi comandantul feribotului ; Dumnezeu ştie unde îl duc atît propria imaginaţie cît şi dorinţa de a imita pe cei mari ! Se joacă sau munceşte ? N-am putea spune, dar se consumă prin gest şi prin voce, cu braţele şi cu picioarele. Activitatea ocupă întreaga lui viaţă în aşa măsură încît anturajul se îngrijorează pentru sănătateta lui, dacă într-o zi stă „cuminte".

Cîteodată are tovarăşi, mai rar însă are parteneri. În grup — cu adevărat o bandă de anarhişti — fiecare se joacă pentru sine, îşi face singur legea, judecă rezultatele, nu se opreşte, chiar dacă e destul de robust, să smulgă vecinului jucăria rîvnită. Această activitate fără frîu, la frontiera nehotărîtă dintre realitate şi imaginar, cînd copilul se confirmă prin imitare şi se afirmă prin opoziţie, îi conferă acestui tînăr demiurg o putere fără limite şi, din punctul lui de vedere, o valoare

absolută ; lumea se învîrtește în jurul lui ; creatorul nu trebuie să se justifice în fața opiniei și operele lui se explică, la propriu, pornind de la autor, așa cum pîrîul curge de la izvor.

Acțiunea care se exercită asupra unor obiecte solide face ca gîndirea, alimentată de această acțiune, să încline spre solidificarea universului, să considere noaptea, umbra sau punctul geometric ca pe niște lucruri reale, să identifice spațiul prin obiectele care îl umplu, să facă din dreapta și din stînga zone de intervenția mîinilor și nu niște direcții plecînd de la o origine. La această vîrstă, definiția pornește atît de des „de la util" încît Binet-Simon o consideră ca un test de dezvoltare : melcul „e de strivit", calul „de urcat pe el", o păpușă „ca s-o culci", mama „pentru a alinta pe fetițe". Cîteodată, ea reface desfășurarea faptului, de altfel, fără ca copilul să așeze la locul lor împrejurările, după logica lor ; sau descrie operația relativă la obiect : „Varza ? Pui semințele. Nu trebuie să pui semințele mai întîi ; mai întîi trebuie să sapi pămîntul. A doua zi le stropești" (Wallon).

Este important să se ia termenul de acțiune într-un sens destul de larg, pentru a îngloba în el cortegiul lui de regrete și dorințe, de amintiri și de proiecte, de percepții și de crezuri. La acest nivel, conduita, gîndirea, persoana, totul este legat într-un mod „sincretic" ; prin aceasta înțelegem o viziune globală asupra lucrurilor, o situație trăită, în care principalul și secundarul, întîmplătorul și necesarul se pot schimba între ele, în care elementele sînt surprinse într-o experiență care constituie singura lor unitate, în care fiecare dintre ele poate fi dat ca exprimînd totalitatea.

Între evenimente, timpul nu țese o rețea de relații valabile pentru toată lumea. „Ieri" se definește prin amintirile fericite sau nefericite pe care le păstrează copilul : o sărbătoare, o prăjitură de pe masă, o mustrare în clasă ; „mîine" — prin proiecte și visuri, „astăzi" — prin ocupația din acel moment. Vîrsta persoanelor depinde de înălțime, nu de data nașterii. Copilul are tot atît de puțin acces la punctele de vedere ale altora, cît și la jocurile lor.

Vreun „fabricant suveran" sau vreuna dintre „persoanele mari care fac și ploaia și timpul frumos" au produs munții, îngrămădind pămînt ; l-a clădit pe om și orașele, dar orașele înainte de om, căci trebuie mai întîi o locuință în care să locuiești ; a realizat valurile lacului Leman, ziua și noaptea. Lumea îi apare copilului tot atît de limpede ca și jocul cu piese mecanice din care poți face, după cum îți cere inspirația, un pod, o barcă, o masă sau o locomotivă ; ea nu ascunde nici mister, nici întîmplare, pe care doar mai tîrziu le va opune spiritului, în tendința de căutare a unei explicații științifice, deoarece totul decurge dintr-o intenție creatoare. În această participare universală, lumea ascunde chiar intenții moralizatoare, pentru ca copilul să se creadă vinovat de vreo greșală imaginară ; raza lunii trece prin obloane pentru a face

reproșuri micului adormit ; boala, tunetul, căderea de pe bicicletă exprimă pedeapsa care lovește pe drept pe cel neascultător, mincinos, lacom. Totul se găsește în tot, începînd cu morala.

Desigur, finalitatea, care se află în miezul universului, nu exclude folosirea în viața practică a principiului cauzalității ; dar aceasta concurează la manifestarea aceleia. Universul iese din mîna omului și converge spre om ; lucruri și evenimente își găsesc rațiunea de a fi, ba chiar motivele prezenței și existenței lor în profitul pe care el îl are în urma lor sau în sensul pe care el li-l dă. Nu ajunge, poate, să vrei ca turnul să fie stabil, pentru ca bucățile de lemn îngrămădite să stea cum le-ai pus ; trebuie să respecți o ordine în construcție, după cum trebuie să montezi moara într-un fel anumit, pentru ca să se învîrtească pe firul apei. Dar copilul nu analizează mai departe ; din moment ce deține cele două capete ale șirului, reușita trebuie să corespundă voinței lui ; între cauză și efect el nu vede prea bine rolul intermediarelor, al „în ce fel"-ului și probabil că nici nu-i prea pasă de căutarea lor : pe lîngă rest, este un lux ! Știe să se servească de o bicicletă, acest lucru este important ; cum o faci să meargă ? „se pun picioarele pe pedale, apoi dai din picioare și merge de la sine" ; recunoaște deseori ca indispensabile ghidonul sau soneria, dar reduce la rolul de simpli figuranți lanțul și pinioanele dințate ; iar în ceea ce privește roata din spate, ea urmează docilă pe cea din față, atît de aproape de ghidon și de mîini.

În acest stadiu, copilul rămîne tributar celor văzute și făcute de el ; gîndirea lui se hrănește din gesturi, din imagini practice, din amintirile unor situații trăite ; în definitiv, un amalgam de percepții constituie pentru el reprezentarea și concepția universului. El rămîne supus simțurilor, aceste unelte aproape noi, cu care îi place să se joace și care îi apar pline de foloase ! El acceptă informațiile lor, ca și cum pentru a gîndi ar fi destul să deschizi ochii și să înregistrezi cu ei. Soarele răsare chiar din colțul casei lui și apune în grădină. Doar mai tîrziu, știind că Pămîntul se învîrtește știe și că Soarele nu-și schimbă locul, copilul va proiecta asupra lucrurilor un „dublu" intelect, adică abstracțiile generatoare de progres.

Se descoperă totuși semne promițătoare. Cînd copilul asociază ploaia cu vîntul, vîntul cu căderea frunzelor, tunetul cu ploaia, desigur el nu realizează un raport strict de cauzalitate între unele și celelalte ; fiecare dintre elemente joacă același rol de producător și se permutează după nevoile momentului, păstrînd aceeași forță de evocare. Dar acest „cuplu" (Wallon) poartă în genere dezvoltarea care va urma. Unind doi termeni diferiți și totodată asemănători, copilul face un prim efort pentru a descompune realitatea sensibilă în elemente pe care le unește apoi într-un singur act intelectual și pe un plan nou, mereu nou. Gîndirea se detașează astfel de obiecte și-și manifestă puterea de a crea

legături și asamblări provizorii, de a le desface și reface cu aceleași materiale, după alte cerințe și după alte linii. Această detașare și această mobilitate sînt de bun augur.

Din contra, unele trăsături, deși atenuate, vor supraviețui mult timp la vîrstele următoare : întîietatea percepției și a acțiunii, referința la lucrul trăit, locul privilegiat al subiectului, realismul în reprezentare, finalitatea în explicații, rolul minor al „în ce fel"-ului ; pe scurt, multe lovituri de daltă vor mai trebui pentru a sculpta adultul.

II. În jurul vîrstei de nouă ani

Trei ani mai tîrziu.

Școlarul a mers bine și pe un drum bun ; desigur, „vîrsta rațiunii" nu e un cuvînt fără sens, căci a făcut din puiul de om un mic om în multe privințe ; a devenit „știutor" la școală, îndemînatic pe stradă, conștient de îndatoririle și de locul lui în banda căreia *Războiul Nasturilor* îi cîntă faptele. Te uimește prin ingeniozitatea și gîndirea lui practică. Dacă-l pui în fața unor probleme de construcție, el vede dintr-o privire soluția, se arată tot atît de priceput ca Ulise și nu-și ascunde mîndria de a reuși ca și adultul, lipsindu-i doar practica. Înțelegerea unei situații, montarea unei țevi. faptul de a se descurca — iată semnele neîndoielnice ale unei dezvoltări intelectuale fericite, căci, comportîndu-se astfel, copilul concepe ordinea gesturilor și a raporturilor de la cauză la efect, respectă desfășurările lor naturale, dă de o parte propria persoană, renunță la punctul de vedere propriu.

Totuși, cunoștințele care se presupune că au cunoscut asemenea progrese au ele puritatea și valoarea principiilor raționale ? Cel interesat ia în mod exact cunoștință de regulile cărora își supune acțiunea ? Gîndește el numai prin simpla îmbinare de concepte ?

Copilul poate de acum înainte să numere, fără a se servi de degete sau de alt material ; a recurs la operațiuni pentru a compune numere și la un joc de operațiuni pentru a da soluția unei probleme. Numărul s-a detașat de obiectele particulare și de aranjamentele geometrice pătrate în domino etc., care tindeau să favorizeze intuiția cantităților ; devine o creație a spiritului. Unitatea nu mai este doar obiectul individual pe care-l poți manipula, ci și o colecție considerată în ansamblul ei, cum sînt zecile sau o parte din unitatea primitivă — centimetrul, milimetrul ; unitatea este o convenție pe care și-o oferă gîndirea.

Totuși, aceste cuceriri rămîn încă fragile. Limbajul aritmetic îl îmbată pe elevul nostru, care nu este încă în stare să-i domine textura : o furnică, parcurgînd 10 metri în 20 minute, merge mai repede decît un melc, care face 10 metri în 10 minute „pentru că 20 este mai mare decît 10", pentru că furnica face 10 minute mai mult ; un biciclist urcă

o pantă în 10 minute și o coboară în 15 minute, „merge deci mai repede cînd coboară, pentru că 15 este mai mare decît 10". Dacă problema se complică sau dacă copilul nu mai recunoaște acțiunile lui obișnuite, de cumpărare și vînzare, împărțelile lui, itinerariile și numărătorile lui, el se încurcă în raporturile pe care trebuie să le facă între termeni și-și conduce operațiunile de-a-ndoaselea sau la întîmplare. Pentru a asigura sensul gîndirii lui, el are nevoie nu numaidecît de realitate, ci măcar de o figurație simbolică. Dacă este adevărat că poate gîndi fără a acționa și chiar fără a percepe, este totuși incapabil să se aventureze singur și departe pe calea judecății, lipsit de ajutorul unor scheme care să materializeze etapele și să semnalizeze virajele. În comparație cu vîrsta anterioară, gîndirea lui a cîștigat în mobilitate, a „decolat" și poate de aici înainte să-și mențină direcția, cu condiția ca vîntul să-i fie favorabil.

Copilul poate depăși modificările pe care le înregistrează simțurile lui, ajungînd pînă la permanența elementelor. Dintr-un bulgăre de argilă faceți în fața lui un caltaboș, felii de cîrnați, o plăcintă, un nod de cravată ; pe la nouă ani, îl veți vedea detașîndu-se de aparențe și admițînd că, sub formele noi, cantitatea de argilă rămîne identică : „Este aceeași pastă", aci sau dincolo, înainte sau după ; nu s-a luat nimic, nu s-a adăugat nimic ; pe cînd înainte copilul invoca ușor o mistificare sau o stîngăcie : „Ai lăsat să cadă puțin din argilă", pentru a motiva că plăcinta, fiind mai subțire, avea, după părerea lui, mai puțină pastă decît caltaboșul. De asemenea, puteai să-l înșeli, arătîndu-i o bucată de brînză și apoi aceeași brînză rasă, căreia, spunea el, i-ai luat astfel din greutate, sau invers, adăugai greutate la un pachet de vată pe care-l strîngea foarte tare, comprimîndu-l ; dar la 10 ani, transformările aparente nu mai alterează greutatea, pentru că nu alterează nici cantitatea de materie : „Ai întins partea asta și ai strîns-o pe cealaltă, dar greutatea rămîne aceeași".

Ca să ajungă pînă aici, copilul a trebuit, în spatele calităților, formelor și culorilor aparente pe care le înregistrează percepțiile lui, să creeze un lucru inaccesibil simțurilor și care supraviețuiește totdeauna. Întreaga chimie a adultului se găsește în această cucerire a copilului : perceperea calităților și ridicarea pe planul conceptului, prelungirea elementelor într-o nouă combinație, sesizarea imuabilului de-a lungul schimbărilor. Se măsoară valoarea „dublului" intelect, care eliberează gîndirea de piedicile acțiunii particulare și îi permite să organizeze lumea în Univers, într-un Univers ușor, transparent, comod de mînuit și care se poate prevedea ; fără el, experiența ar rămîne la nivelul unei simple constatări, cu toate fanteziile pe care i le pot introduce interesul momentan sau farmecul povestirii.

Atît timp cît rămîne subordonată desfășurării unei situații, gîndirea copilului se epuizează în succesiunea pură ; au importanță numai „înainte" și „după". Ea ascultă de sensul unic al impresiilor care-i vin

dinafară și pe care le înregistrează în ordine. Nu te poți îmbăia de două ori în același fluviu, spunea un filozof antic ; nu poți reface în sens invers mersul lucrurilor ; ceea ce este făcut rămîne făcut și nici un regret nu poate șterge trecutul. Din contra, gîndirea care zboară pe deasupra realității poate, perfect de bine, după ce a coborît curentul, să urce din nou cu ajutorul ipotezei sau să-l coboare cu ajutorul ipotezei și apoi să-l urce iar, să înainteze, după ordinea dată efectiv, de la A la B și să considere ca posibilă și mișcarea inversă de la B la A. Dacă pun o bucățică de zahăr într-un pahar cu apă, văd cum zahărul dispare progresiv ; dar în minte pot să revin la punctul de plecare și să regăsesc zahărul separat de apă, fără a modifica ideile pe care le am despre ele : „«S-ar putea reface zahărul întreg, într-o bucată, deoarece el și-ar relua duritatea». Raportată la «curentul de conștiință» al meu, acțiunea n-ar putea reveni în sens invers, ea este ireversibilă ; din contra, interpretată ca un raport de idei, ea devine reversibilă" (Piaget).

Reversibilitatea reprezintă un progres foarte important în dezvoltarea intelectuală. Ea apare deja în ziua în care școlarul înțelege că scăderea $A - B = C$ dă același rezultat ca și adunarea $B + C = A$, după procedeul negustorului care, adunînd, „dă restul" clientului. Ea nu este cucerită perfect decît mult mai tîrziu, pe la vîrsta de zece ani, cînd copilul se desprinde suficient de sine însuși, astfel că uită de el ca actor. Atît timp cît copilul este luat de curgerea lucrurilor și se lasă antrenat de ele, el se mulțumește să le trăiască ; în ziua în care poate să zboare peste ele, el prinde într-un singur act de gîndire sensurile „înainte" și „după", ca și raporturile care le unesc, raporturi pur intelectuale, netemporale, reversibile.

Dar totul se leagă. Ajuns la acest nivel de relații, copilul admite că o cantitate de apă rămîne aceeași atunci cînd trece printr-un borcan larg sau printr-un borcan în formă de gît de lebădă : ea nu se ridică atît de sus, dar se întinde mai mult ; un vas îl compensează pe celălalt. Cu cît un obiect este mai gros, copilul credea că este și mai greu ; spre vîrsta de nouă ani nu mai este atît de ușor înșelat de aparențe și știe că o bucățică de plastilină este egală în greutate cu un dop mare de plută, că niște bare de fier neegale ca lungime și, invers, neegale ca lățime „cîntăresc același lucru".

Nu mai privește spațiul ca pe un cîmp de acțiune personală, ci ca pe mijlocul de a situa orice obiect în repaos sau în mișcare în raport cu orice altceva. Deoarece încetează de a se lua pe sine ca bază de referință unică și lasă locul acestei baze punctelor de vedere ale altora, copilul recunoaște dreapta și stînga observatorului din fața lui, desigur, dar și dreapta și stînga unui obiect situat la stînga sau la dreapta acestui observator. La vîrsta precedentă, desena arbori pe o margine de costișă stînd perpendiculari pe linia pantei, iar suprafața apei într-un borcan era și ea perpendiculară pe pereții borcanului, în toate pozițiile : în picioare, aplecat, culcat sau chiar cu fundul în sus, ca și cum apa ar

fi fost un bloc de gheață. Acum arborii cresc drepți, hornurile iau pe acoperișuri direcția convenabilă, „apa rămîne liniștită, iar borcanul se mișcă, apa este totdeauna orizontală". Vîrsta este, în fine, legată de data nașterii, fiul nu va mai putea ajunge contemporan cu tatăl. Unii, dar numai unii, concep viteza ca un raport dintre spațiu și timp.

Spre vîrsta de nouă-zece ani, școlarul este pe punctul de a-și ajunge maestrul în unele probleme. Și-a cucerit structuri mentale care-i permit să domine situațiile (structuri ce pînă în prezent fuseseră doar copiate), să le disocieze în elemente, să le articuleze după niște raporturi care depășesc legăturile personale anterioare. Este demn să se așeze la masa adulților ; între ei și el, afară de neînțelegeri accidentale mereu posibile, comunicarea se va stabili dintr-o dată ; cunoștințele îi vor îmbogăți gîndirea, măcar o anumită formă de gîndire. Nimic nu s-a terminat încă ; desigur, a rămas să se șteargă unele resturi ici și colo ; dar s-a dat plecarea. Școlarul deschide cartea Științelor.

III. În jurul vîrstei de doisprezece ani

Dar iată că apar noi greutăți. Dacă copilul poate să și uite sau cel puțin să și lase pe ultimul plan gîndirea îmbinată cu acțiunea, reglată de dorința reușitei, alimentată de amintirile experiențelor lui zilnice, va ajunge la forma de gîndire care caracterizează pe adultul cultivat, pe savant, pe geometru ; va intra în lumea abstracțiilor, a explicațiilor, a legilor, a logicii. Dar nu toți reușesc : să judecăm situația.

Profesorul își face lecția clasică despre pompa de apă, ajutîndu-se cu scheme la tablă și cu o experiență într-adevăr grăitoare : materialul din sticlă permite să se vadă jocul supapelor, cursa pistonului, ridicarea apei colorate ; după cîteva zile, auditorii-actori sînt întrebați ce-au înțeles sau reținut. La nivelul cel mai jos al rezultatelor așteptate, experiența se reduce la un ansamblu de gesturi, urmate de unele efecte ; copilul nu intră în nici o explicație ; el a reținut, ceea ce de altfel știe de mult timp, că prin manevrarea balansierului pompei capeți apă, dar dacă te oprești, se oprește și apa ; ceea ce de fapt exprimă cuvîntul „pompă" în limbajul obișnuit ; acțiunea este legată de efectul imediat, apa urcă pentru că o pompezi. Și iată omul în centrul problemei. Atunci, după imaginea omului (și imaginea ține loc de explicații), pompa funcționează prin inspirații și expirații succesive : „Cînd ridic pistonul, inspir apă, iar cînd apăs pe piston, dezinspir (sic) apa" ; de aci, două feluri de pompe, pompe „aspirante" și pompe „expirante".

Incapabil de analiză și considerînd experiența ca pe o scenă pe care el trebuie s-o „povestească", copilul este risipitor cu detalii pitorești, dar rămîne aici : „pompa era foarte drăguță, din sticlă verde", „au demontat pompa în mijlocul pieței din sat", apa a țîșnit și „au stropit grădina, ba chiar și pe tatăl colegului meu". Dacă adultul nu-și poate

recunoaște gîndirea științifică în asemenea dări de seamă, trebuie cel puțin să le considere ca simptomatice pentru orientarea intelectuală a copilului : omul este începutul și sfîrșitul tuturor lucrurilor.

Pompa este în adevăr opera omului, iar copilul se schimbă în constructor, în tehnician care știe să monteze aparatul, fără să știe numaidecît cum funcționează. Desface pompa în piese separate, știe numele fiecăreia dintre ele, ca și locul lor ; face ușor, după ea, un desen schematic satisfăcător de exact ; dar explicații de loc ; experiența a pierdut hazul povestirii, fără însă să părăsească nivelul descrierii. În plus, răspunsurile se completează cu precauțiile care trebuie luate dimineața „pentru a amorsa" și iarna „contra frigului" ; ele recomandă „să se pună puțin ulei în supape", „să se șteargă praful care înțepenește pistonul". Pompa trebuie să mai servească scopurile omului, adăugînd comodității și utilitatea : ea „te obosește mai puțin și te face să cîștigi timp" ; instalată în bucătărie, te scutește „de a te duce să iei apa cu gălețile", „este avantajoasă la spălat".

Atît timp cît copilul trăiește situații concrete, fără să proiecteze noțiunea abstractă sub eveniment, ea îi îmbogățește viața, nu cunoștințele ; el încă nu construiește faptul științific, experiența nu-i demonstrează încă nimic. Atrageți-i interesul, fie ; dar opriți scurt tot ce este amuzant, căci prea mult pitoresc înăbușă ideea.

La alții, din contra, apare noțiunea abstractă, ea încorporîndu-se cunoștințelor : presiunea atmosferică organizează detaliile, devine sufletul lecției și îi dă valoarea instructivă. De multe ori, această faimoasă presiune are un compartiment aproape omenesc, ea „lovește apa", ea „face apa să intre și să iasă" ; dar cu trecerea anilor, începe să-și găsească adevăratul loc : „Apa se ridică, deoarece aerul conținut de pompă a fost scos de piston și presiunea atmosferică pe care o conține vasul împinge lichidul în pompă, unde nu se mai găsește aer care să reziste". Gesturile omului, piesele și jocul dintre ele își găsesc atunci locul în ultimul plan, doar ca mijloace, în timp ce explicația ordonează ansamblul și acoperă cu o situație nouă ceea ce ochiul înregistrează.

Aceeași diferență de atitudine în fața figurilor geometrice cele mai simple. Dacă pentru a demonstra egalitatea a două triunghiuri, desenate chiar pe pămînt în curtea școlii, elevii mari sînt întrebați dacă văd posibilitatea să facă o translație și o suprapunere pur imaginare, unii răspund că operația materială este posibilă cînd figura este făcută dintr-un bloc solid, dar e imposibil cînd este vorba de pietriș sau de pămînt, căci în timpul transportului triunghiul „s-ar sfărîma", „s-ar strica", „pietrele s-ar deranja". Afară de aceasta, dacă pui un triunghi peste celălalt, se dublează grosimea și chiar mai mult, căci toate problemele de „terasament" precizează că pămîntul afînat ocupă un volum superior celui al pămîntului „bine bătut". Din contra, alții se situează imediat „într-o altă lume", în care nu mai apasă servituțile obiectelor reale, ale întreprinderilor omenești, ale acțiunii afective : „Dacă îmi în-

chipui că al doilea triunghi nu-şi va schimba forma, el nu se va schimba, iar dacă îmi închipui că-şi va schimba forma, se va schimba", „cînd gîndesc, este ca şi cum aş avea o baghetă magică şi deplasez fără greutate toate obiectele la care îmi port gîndul. Aşa că văd foarte bine al doilea triunghi aşezat peste primul, fără să se strice". În acelaşi spirit, primul grup dă pătratului, desenat pe tablă pentru nevoile lecţiei, după imaginea tuturor lucrurilor, o grosime fără de care pătratul n-ar avea nici stabilitate, nici chiar existenţă : „Orice figură, orice obiect şi orice corp are o grosime mai mare sau mai mică". Nu este nevoie de demonstraţie, rezultatul este în vîrful degetelor. Al doilea grup repudiază „lucrul", se ridică la „idee" şi nu vede în reprezentarea materială decît un simbol : „Cînd îmi închipui un pătrat, nu-l văd ; îi dau definiţia pe care am învăţat-o. Pătratul la care mă gîndesc este un pătrat perfect. Raţionamentul se face prin gîndire ; nu este nevoie de metru, de balanţă sau de termometru. Deci n-are nici o importanţă dacă figura este făcută bine sau rău".

În adevăr, primii sînt tot atît de departe de ipoteză pe cît sînt ceilalţi de realism : „În gînd nu putem verifica exact lungimea laturilor triunghiului şi nu putem controla cu precizie dacă laturile lui se suprapun pe cele ale primului triunghi. Deci, cu gîndul sau cu imaginaţia nu putem obţine nici un rezultat care să ne informeze asupra egalităţii celor două triunghiuri". Aceştia fac toate eforturile pentru a examina problema pe planul vieţii zilnice şi pentru a mînui rigla şi compasul, creta şi ferăstrăul, ca să ajungă la exactitate ; în ochii lor, ipoteza există ca un fapt căruia trebuie să i se caute cauzele, legitimitatea sau limitele. Ceilalţi, din contra, acceptă chiar de la început ipoteza ca atare, în mod arbitrar şi provizoriu : „Dacă dorim ca figurile să fie corecte ni se pare totdeauna că este exact, chiar dacă nu este". Şi ce să spunem despre aceia care nu găsesc nimic absurd în cuvintele unui brutar fantomă : „Pierd la fiecare chiflă şi mă compensez la cantitatea vîndută ?" Ei atribuie o mie de şiretlicuri comerciantului, care nu trebuie să meargă la faliment, care ajunge să piardă la unitate şi totuşi, pînă la sfîrşit, să cîştige : că trişează la greutate, sau la calitate, sau la bani, că amestecă în făină ceva cu care convinge Serviciul de fraude. Alţii, desigur, îşi dau seama mai bine că multiplicarea vînzării atrage după sine multiplicarea pierderilor, de data aceasta logica e mai tare decît artificiul, adică decît explicaţia, căci se situează la punctul de plecare.

Ne-ar place să vedem în această formă de gîndire, zisă „conceptuală", pe fiica inteligenţei „practice" sau „concrete", cu o evoluţie asigurată de la una la cealaltă, mulţumind astfel spiritul îndrăgostit de dezvoltările în linie dreaptă. Or, nu se întîmplă totdeauna astfel. Unii, în număr mic, ajung, în jurul vîrstei de doisprezece ani, la acea inteligenţă care se supune regulilor universale. Dar alţii rămîn cu încăpăţînare legaţi de consideraţii de utilitate, de posibilităţi practice, de ceea ce se ştie în mod obişnuit ; deseori arată mult bun simţ şi fac figură bună la

examene ; dar nu-și leagă cunoștințele după cerințele logicii, după care fiecare noțiune își are locul și ora ei, un rol precis de verigă de lanț în aparatul adevăratei cunoașteri și al demonstrației. Ei dau numai iluzia, nu și-au construit explicațiile decît pe nisip. Să-i întrebăm dacă sînt de părere că, schimbînd gradațiile pe un termometru, se modifică și temperatura aerului. Fără îndoială, răspund ei ; dar nu trebuie s-o facem, căci s-ar sparge termometrul. Mai savanți, ei amintesc că manipularea nu are loc fără ca temperatura mîinilor sau a respirației să ridice coloana de mercur : „Toată lumea știe că pentru a ridica temperatura pe termometru trebuie să sufli deasupra lui". Dacă ipoteza pune în mișcare judecata, ea totuși ia imediat alura de concluzie, de fapt admis, pe care îl legitimează relațiile cauzale cunoscute ; cunoștințele elevului ascund examinarea critică chiar de la început.

Să complicăm problema : „trei termometre, așezate unul lîngă altul în grădină, arată trei temperaturi net diferite ; ce să credem ?" Aflăm că nu este nimic extraordinar, dacă admitem de la început, desigur, întorcînd spatele problemei, că un termometru a fost dus în bucătărie, celălalt a fost pus „la frigo", unul este expus la nord, altul la sud, al treilea între ele ; vîntul, soarele, umiditatea intervin care mai de care ; aici te găsești pe o movilită de pămînt mai rece, dincolo pe o movilită mai caldă, la adăpostul unei ferigi, al termometrului vecin sau în magazia cu unelte. Pe scurt, fiecărui termometru i se dă o explicație, și deci o situație. Dar copilul nu vede că fiecare dintre acestea le minează pe celelalte, dat fiind că principiul fixat a fost unitatea de loc și de timp : cum poate vîntul să sufle din trei părți, de la nord, de la sud, de la est, fără să se îmbine la punctul de sosire ? Cum poate Soarele să mîngîie pe unul și pe celălalt să-l lase în umezeală ? Este în grădină locul „frigoriferului" sau al cazanului de încălzire centrală, sau al bucătăriei, sau al sufrageriei ? Explicațiile, juste dacă se iau izolat, conforme cu relațiile cauzale, aici vin amestecate și se distrug reciproc, imediat ce sînt adunate așa cum trebuie. Ca să-și pună de acord știința cu problema, elevul ajunge să îmbucătățească în mod arbitrar un fapt unic ; printr-o negare prealabilă, a suprimat contradicția, dar n-a îndepărtat-o printr-o examinare metodică.

„Observațiile" durează numai o perioadă de timp ; ele rămîn doar un joc fără valoare formativă și dau naștere doar la narațiuni pitorești, dacă copilul nu face saltul în abstract, dacă aici nu vede caracterul convențional al gradațiilor și constanța temperaturii. Logica decurge din abstractizare, și nu din contemplarea naivă a lumii. La ce servește învățarea, dacă nici un principiu nu reia aceste cunoștințe împrăștiate și nu le organizează de la înălțime ? Arborele științei, perfidia limbajului, seducția cunoașterii . . .

★

A instrui un copil nu înseamnă numai a-i transmite o mare parte din cunoștințele umane, dar și a-i da mijloacele de a învăța singur și de a

înțelege atunci cînd va rămîne numai la propriile lui forțe. Să mai adăgăm, după formulele consacrate, că este vorba de a îmbogăți un spirit și, poate înainte de toate, de a-l forma. În fine, să insistăm în mod special asupra necesității de a ajuta copilul să se elibereze de formele de gîndire care marchează o vîrstă sau alta, dar care nu mai au curs la vîrsta următoare și, invers, să-i înclinăm inteligența spre acceptarea imperativelor rațiunii, pentru a putea fi primit în comunitatea adulților. A-l iniția, a-l converti, a-l purifica, acesta ne pare a fi scopul școlii ; instrucția, ca și educația, „nu-l creează pe om, ci ajută ca el să se creeze". (Debesse).

Dar, contrar celor ce s-ar putea presupune din considerațiile precedente, omul „care se creează" nu este numai o trestie care gîndește. Dacă se desparte inteligența de persoană, de suportul ei, analiza riscă să sacrifice totul propriei ei comodități și să propună o imagine foarte incompletă asupra școlarului. Avînd în vedere numai dezvoltarea intelectuală și munca școlarului care o condiționează, se ajunge curînd la uitarea eforturilor, eșecurilor, mișcărilor afective ale acestui tînăr discipol pe care-l antrenează o mînă viguroasă, poate puțin cam insensibilă. Această ambianță trebuie totuși să se impună atenției pedagogului. De asemenea, copilul despre care s-a vorbit nu este decît o bază de referință pentru observator. De fapt, orice educator știe că are în fața lui un asemenea individ. Jean-Pierre sau Jean-Marie, adică o ființă care dorește, se pasionează, primește sau refuză, are bucurii sau tristeți numai ale lui, speranțe și decepții ale lui. „Întoarcerea la școală" toamna nu este un simplu episod al vieții școlare, neutru, ca un act administrativ : un elev, „cu mîinile în buzunare și cu tolba în spate, merge la colegiu, țopăind ca o vrabie", altul se bucură că sclavia familială ia sfîrșit, al treilea plînge pierderea libertății pentru plăceri și jocuri. Fiecare resimte în felul său evenimentele comune și, cu aceeași fire ca și vecinul lui, țese pe războiul său o poveste diferită.

Analiza faptelor de gîndire întîrzie cu complezență asupra mostrei pe care a luat-o din ansamblul viu, neglijează caracterul istoric și personal al oricărei creșteri sau evoluții a cunoștințelor și tinde să respingă pe ultimul plan situațiile și transformările lor, pînă în umbrele cele mai adînci. Profesorul este redus la o funcție, iar elevul, la o prezență. Sînt totuși doi oameni, două personalități, două fascicule de experiențe, de aspirații, de satisfacții sau de îngrijorări ; seninătatea olimpică nu stăpînește pe nici unul dintre ei, unul de-abia se stăpînește mai ușor decît celălalt. Astfel, afectivitatea se găsește în permanență sub fața vieții intelectuale, servindu-i de frîu sau de motor ; randamentul depinde de această dispoziție internă pe care psihanaliza o scoate la lumină la individ, educator sau copil. Clasa îi pune față în față, îi unește sau îi opune. Admirația excită inteligența copilului, din contră, ostilitatea îl strivește și-l înăbușă. Or, viața de toate zilele este plină de ocazii de

conflict cu profesorul — acest reprezentant al constrîngerilor —, cu familia atît de generoasă în imperative și în interdicții, cu camarazii, deseori rivali. Aceste conflicte apar la suprafața relațiilor școlare, se ascund în spatele unor surprinzătoare detalii de conduită, cîteodată se deplasează ; copilul le transportă de la familie la școală, ca și de la școală în mediul familial. O schimbare bruscă de dispoziție, un anume gest își găsesc explicația mult dincolo de ambianța apropiată și situația prezentă ; astfel că pedagogia riscă să se rătăcească în lumea atît de limpede a aparențelor și ar cîștiga în eficacitate dacă s-ar angaja mai întîi în aceste „profunzimi" întunecate, dacă ar căuta să depășească limbajul, atitudinile și reacțiile care formează de obicei întreaga clasă. Ca să dea mai multă valoare lecțiilor lui, profesorul va dori să împace mai întîi pe elev cu ceilalți și cîteodată cu el însuși. Căci unele opuneri, încăpățînări, eșecuri nu au altă origine decît în copilul însuși. Copilul are îndoieli, este sfîșiat de un conflict pur interior. Îi este rușine de el, îi este ciudă pe el însuși și pe profesorul lui ; suferă și se crede pedepsit de un fel de forță oarbă și surdă la milă ; de aici pînă la a se socoti părăsit de toți, inferior tuturor — și nu fără motiv, crede el, vinovat de o faptă, dar care ? și cu atît mai grea cu cît rămîne insesizabilă, imaginară — nu este decît un pas. Acest sentiment de vinovăție înlănțuie pe copil de un trecut pe care nimic nu poate să-l șteargă : cum să plătești vreodată boala mamei, dispariția tatălui ? Morții sînt mai tari decît vii ; în scopul unei răscumpărări sau al unei compensări, această disperare dă naștere unor conduite rău adaptate. Pedagogul trebuie să se teamă mereu de „universul morbid al vinei" în care faptele iau o importanță nemăsurată, în care curajul slăbește și se zdrobește ; trebuie ca mai întîi să liniștească acest suflet tulburat.

Orice educator trebuie să cunoască unele mecanisme, ca, printre altele, mecanismul autopedepsirii, care împinge pe unii copii să caute a fi certați, umiliți și pedepsiți pentru a-și calma neliniștea surdă, născută din simțul vinovăției unor intenții obscure, cînd ar fi de multe ori ușor de liniștit cu mijloace mai puțin nocive (Berge).

★

Dacă ținem la o pedagogie „genetică", visăm în același timp la existența unei pedagogii „a nu"-ului ; aceasta și-ar ajusta tehnicile după evoluția intelectuală a copilului ; aceasta, mereu polemizînd, ar duce lupta, la copil, cu resturile unor cunoștințe pe care trebuie să le depășească și cu obstacolele afective, atît de numeroase, care împiedică sau ruinează acțiunea profesorului ; înainte de a semăna, adevăratul grădinar sapă pămîntul pentru a scoate din rădăcini buruienile.

E. MICHAUD
Director de Școală normală

Bibliografie

A. Berge, *Les défauts de l'enfant* (Bloud et Gay).

Bourjade, *L'intelligence et la pensée de l'enfant* (Alcan, 1937).

Debesse, *Les Étapes de l'éducation* (P.U.F., 1952).

Hubert, *La croissance mentale* (P.U.F., 1949).

C. Launay, *L'hygiène mentale de l'enfant* (P.U.F., collection „Paideïa", 1959).

J. Leif et J. Delay, *Psychologie et éducation* (Nathan, 1965).

P. Mesnard, *Éducation et caractère* (P.U.F., Nouvelle Encyclopédie pedagogique, 1953).

Michaud, *Action et pensée enfantines* (Éditions du Scarabée, 1953).

Michaud, *Pédagogie et antipédagogie* (Éditions du Scarabée 1965).

Piaget, *La genèse du nombre* (Delachaux, 1940). — *Le développement des quantités chez l'enfant* (Declachaux, 1940. — La psychologie de intelligence, Colin, 1947).

Piaget, *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant* (C.D.U., 1960).

G. Robin, *Les difficultés scolaires chez l'enfant (P.U.F., coll.* „Paideïa",1953).

Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant* (Colin, 1941). — *Les origines de la pensée chez l'enfant* (P.U.F., 1945).

L'école des parents (Revue mensuelle, 47, rue de Miromesnil, Paris).

Problemele psihopedagogice ale vîrstei şcolare

În timp ce psihologul îşi construieşte ipotezele sau experienţele şi procedează prin discuţii şi modificări succesive ale punctelor de vedere, pedagogul, grăbit să acţioneze, are tendinţa să desprindă concluzii, cel puţin pentru moment. Găseşte, desigur, informaţii în psihologie, dar şi tot atîtea limite, îndoieli în ceea ce priveşte o acţiune în care a decis mult timp singur sau după alte criterii. Astfel că importanţa relativă ca şi semnificaţia problemelor se schimbă, după cum se adoptă, ca preocupare dominantă, punctul de vedere psihologic sau cel puţin pedagogic.

I. Autonomie şi convergenţe

Nu poate fi vorba de o confundare a celor două discipline. Prin afirmarea autonomiei lor refuzăm atît confundarea lor cît şi subordonarea uneia faţă de cealaltă, fie că pedagogia s-ar defini ca o tehnică a psihologiei, fie că o psihologie, „aplicată" la educaţie, ar ajunge la o problematică restrînsă şi cu concluzii rigide.

Dar tot atît de adevărat este că se pot găsi unele convergenţe între cele mai informate intenţii pedagogice şi tendinţele de cercetare psihologică.

Descrierea copilului făcută de *psihologia pozitivă* se dovedeşte mai favorabilă acţiunii pedagogice, căreia îi arată uneori componentele chiar prin descrierea însăşi :

— pune în valoare o interacţiune constantă a factorilor de maturizare, ca şi a factorilor iniţiali ai dezvoltării ;

— păstrează, de-a lungul diversităţilor de metode, ideea unei unităţi a fiinţei copilului, şi aceasta nu numai în cercetarea generală, dar şi în formele ei pediatrice şi chiar în psihologia experimentală, al cărei scop este să interpreteze testele în contextul unui comportament total ;

— insistă asupra noţiunii de dezvoltare şi, fără să-i poată preciza mecanismele a căror cunoaştere ar fi preţioasă pedagogului, precizează stadiile şi structurile, caracterizează „vîrstele" copilăriei şi evoluţia spre „vîrsta" adultă, depăşind astfel ideea unei specificităţi infantile absolute — domeniu închis — în folosul unei genetici umane ; „copilul tinde spre adult ca spre starea lui de echilibru" (H. Wallon) ;

— subliniază, în toate momentele de dezvoltare a conduitei, în dezvoltarea limbajului, structurile gîndirii înseşi, importanţa umană fundamentală a aportului social, la care pedagogul participă în mod esenţial.

În ceea ce priveşte *pedagogia*, de-a lungul propriilor ei dezbateri din ultimii treizeci sau patruzeci de ani, se pare că a căpătat o conştiinţă mai sigură referitor la situaţia sa şi tinde să adopte o optică mai clară şi mai obiectivă asupra unei situaţii educative complexe, definită de factori biologici, familiali, sociali, culturali, ideali, în interiorul căreia se situează relaţia profesor-elev. Profesorul este acela care concepe sau înţelege aceşti diverşi factori, la a căror acţiune colaborează, şi el întîlneşte în raporturile sale cu copilul un factor psihologic, al cărui înţeles s-a modificat considerabil faţă de etapa cînd simpatia şi intuiţia trebuie să-i fie suficiente pentru a-l cunoaşte. Nu fiindcă s-ar gîndi să le excludă din relaţia personală stabilită cu copilul, ci pentru că însăşi această relaţie nu este completă decît dacă se bazează pe o cunoaştere în primul rînd obiectivă a tinerei fiinţe.

În fine, această pedagogie, mai pozitivă şi care ia în consideraţie condiţiile reale de acţiune se referă la copil în grup, sau în grupul căruia îi aparţine, întîlnind, în problemele de organizare a muncii sau disciplinei, o psihologie interindividuală sau socială a copilului, căreia îi poate atît propune cît şi cere — anumite puncte de vedere.

> Pentru explorarea în profunzime a copilului, este necesară izolarea în laborator. Este adevărat, fără îndoială, că, pentru a-i cunoaşte comportarea, este indispensabil să-l observi în diferitele situaţii şi în diferitele ipostaze ale activităţii lui zilnice, adică mai ales la şcoală. Dacă se schimbă natura grupului sau elementele lui, se schimbă şi reacţiile copilului. În familie, în clasă, faţă de profesorul lui şi faţă de fiecare profesor, cu camarazii, la muncă şi la jocuri, atitudinea lui este expusă modificărilor ; pentru a afla pînă la ce punct se contrazic diferitele lui atitudini, trebuie să dăm o nouă dimensiune examinării copilului, punînd în evidenţă eşalonarea condiţiilor şi a motivelor din prezent şi din trecut, care-i influenţează comportarea*.

Unitatea psihopedagogică s-ar desăvîrşi prin propunerea unui ideal. De la „obiectele" psihologiei la „scopurile" pedagogiei, dezvoltarea copilului devine sinonimă cu progresul prin care „depăşind starea primitivă, fiinţa poate ajunge ceea ce trebuie să devină" (Hubert).

Vîrsta şcolară. În sistemul şase-patrusprezece ani, definiţia vîrstei şcolare prezenta, pentru învăţămîntul de gradul întîi o încadrare psihopedagogică oarecum prost făcută şi am indicat mai de mult cum se conturează deja o nouă vîrstă, între 12 şi 14 ani :

> „cu apropierea sau chiar terminarea latenţei sexuale, cu o gîndire mai puţin strîns legată de acţiune, la fete cu pătrunderea sentimentului în raţionament, toate acestea indicînd, după expresia lui H. Wallon, faptul că „copilăria era deja minată de pubertate".

* Henri Wallon, *Psihologia şi educaţia copilăriei*, în „Enfance", mai-octombrie, 1959.

Într-un sistem selectiv mai definit şi în care noţiunea de clase terminale este pe cale de a fi revizuită, se pare că s-ar degaja şi respecta mai limpede caracterele vîrstei şcolare, definită la şase, unsprezece, doisprezece ani.

Această vîrstă oferă într-adevăr trăsăturile caracteristice ale copilăriei a treia : latenţă sexuală, orientare obiectivă a interesului, refulare a egocentrismului, progres al gîndirii, care devine „noţională" fără a ajunge la abstracţia reversibilităţii logice, sociabilitate concretă şi destul de nediferenţiată, oarecum îndreptată spre o operă comună, în care „constructivismul", considerat de Hubert ca trăsătură dominantă a acestei vîrste, găseşte prilejul să se exercite.

Această vîrstă oferă şi ea două etape, destul de distincte din punctul de vedere al gîndirii formale şi al aptitudinilor sociale. Pînă la opt, nouă ani, ansamblurile logice sînt restrînse, aptitudinea pentru generalizări este slabă, organizarea grupurilor de copii rămîne schimbătoare, şi ei se supun mai spontan adultului. De la nouă la unsprezece, doisprezece ani devine posibilă judecata raţională se stabileşte, înţelegerea regulilor şi în acelaşi timp se organizează o sociabilitate mai întinsă şi mai capabilă de autonomie.

> Diferenţa de concepţie pedagogică a cursurilor elementare şi a celor medii răspunde acestor diferenţe psihologice ; se înregistrează atunci un progres brusc al asimilării regulilor gramaticale, un decalaj al rezultatelor la aritmetică. Aspectul compunerilor libere se schimbă ; de la aproximativ nouă ani ele nu se mai mărginesc la descrieri de jocuri şi la amintiri din viaţa de familie, se îndreaptă spre curiozitatea privind natura, tehnicile, spre efortul de a ajunge lumea adultă, orientîndu-se în acelaşi timp cu uşurinţă spre schimbarea de observaţii, spre jurnale şcolare şi dări de seamă ale echipelor.

Putem, de altfel, să desprindem concluzia că aici nu este vorba decît de tipuri generale de vîrstă. Problemele psihologiei diferenţiale a sexelor, chiar la vîrsta aceasta, problemele caracterului vor fi tratate în alte capitole. Acum este suficient să notăm că atenţia pedagogului trebuie să le înglobeze în ansamblul problemelor psihopedagogice, unde, dincolo de şcolar, trebuie să vedem copilul. Psihologia contemporană defineşte copilul de vîrstă şcolară mai ales în termeni logici şi sociali, dar copilul însuşi nu poate fi confundat cu trăsăturile specifice şcolarităţii, şi prima datorie a şcolii va fi să nu brutalizeze „copilul".

II. Poziţia problemelor psihopedagogice

Nu este chiar atît de uşor să se redea un tablou de ansamblu şi pentru Franţa, unde studiile sistematice psihopedagogie sînt încă destul de restrînse.

Totuşi, convergenţele deja notate, chiar foarte generale, o avalanşă de anchete, cîteodată disparate, în privinţa originii sau a obiectului lor,

privind atît problemele învățămîntului cît și ale copilăriei, permit să se traseze cel puțin două direcții principale: pe de o parte, tot ceea ce privește școala și structurile sale, în raport cu vîrsta școlară definită ; pe de alta, modalitățile de adaptare a copilului școlar la acest ansamblu.

Mai generale sau mai particulare, mai teoretice sau mai concrete, intențiile de ansamblu sînt, fără îndoială, aceleași : școala trebuie să fie un mediu în care se organizează o experiență proporționată cu resursele și cu forțele copilului, și în care se poate deci realiza dubla mișcare, caracterizată de Piaget ca asimilare a mediului de către copil și ca adaptare a acestuia la mediu, în vederea obținerii unui rezultat care constituie dezvoltarea judecății și a personalității copilului.

III. Problema generală a structurilor

Școala. Dorim să reamintim doar caracteristicile școlii considerată ca mediu în care se situează copilul.

La șase ani, orice copil ajunge la școală, mediu aproape în întregime diferit de cel familial : mediu în care copilul este primit, dar nu neapărat dorit sau iubit, mediu creat nu pentru satisfacție vitală și afectivă, ci pentru muncă disciplinată continuă, organizată ; în locul unui grup restrîns, copilul întîlnește o colectivitate de copii în care fiecare contează în primul rînd ca individ.

Adaptarea la școală presupune, din partea copilului, oarecare maturitate : devine capabil să se lipsească de o afectivitate îngustă, pentru a crea noi legături în adevăr sociale, se poate supune unor reguli sau măcar unui anumit conformism social, și mai trebuie să se desprindă de interesele imediate ale jocului și să accepte îndatoriri.

După un prim contact individual, mai mult sau mai puțin penibil sau „fără necazuri", copilul acceptă în general școala. Totuși, se pot produce cazuri de inadaptare durabilă, condițiile în care se produc începînd să fie bine cunoscute de către pediatrii pedagogi. Vom expune mai departe cîteva aspecte.

Clasa. Școala, care este, după H. Wallon, un mediu și nu o colectivitate, poate oferi copilului o *colectivitate*, prin intermediul clasei care are relații definite și îndatoriri pe care le presupune colectivul, grupul. Este un loc de muncă, în privința căruia vor fi studiate mai departe problemele pe care le pune învățămîntul. Este, în același timp, locul unei întrepătrunderi mentale, la fel de importantă sub toate aspectele : afectiv, moral, intelectual sau de activitate. Descoperirea metodică a acestor diferite aspecte este una dintre noile cuceriri ale psihopedagogiei. Vechiul mod, destul de abstract sau destul de vag, de a-l privi pe profesor numai predînd, iar pe elevi ca primind cunoștințe, imprimă clasei

o anumită fizionomie ; se depun eforturi pentru a fi înlocuit cu considerarea concretă a relaţiilor interpersonale şi a grupului de copii văzut ca o societate.

Contrar unor tendinţe extremiste ale educaţiei noi, *profesorul* a redevenit un personaj esenţial al pedagogiei, dar cu caracteristici noi, atît ca individ, cît şi ca deţinător al cunoştinţelor şi al autorităţii. Adult şi reprezentant al societăţii adulţilor, el trebuie să fie, totodată, cel asupra căruia copilul, care vrea să se dezvolte, îşi poate proiecta „un eu ideal". Mai ales căile caracterologiei, ale sociopsihologiei sau ale sociologiei copiilor, o adevărată reţea de *relaţii interindividuale şi sociale,* care trebuie evocate aici, ne conduc în mod direct spre o cunoaştere mai nuanţată a condiţiilor de adaptare a copilului la clasă şi, în mod indirect, spre cunoaşterea condiţiilor unei munci şcolare a cărei organizare poate dobîndi structuri şi forme noi.

Oare trebuie să ajungem pînă la însuşi înţelesul educativ al acestei adaptări, pe care pedagogul o poate mlădia după voie, într-o direcţie mai mult sau mai puţin colectivă, mai mult sau mai puţin individuală ? Problema este examinată într-un alt capitol al acestei lucrări, şi deci nu vom insista acum asupra ei. Să reţinem numai că în orice consideraţie psihopedagogică rămîne esenţial aspectul de interpătrundere, „fenomenul dinamic", care este unul dintre cele mai puternice resorturi ale dezvoltării mentale, după cum spune R. Hubert.

Programe. Ansamblul programelor de învăţămînt se stabileşte ţinîndu-se seama în acelaşi timp de tradiţiile şcolare, de utilitatea socială, de cerinţele diferitelor discipline, şi de o anumită filozofie generală a gîndirii şi a persoanei. De aci decurge, de altfel, diversitatea discuţiilor suscitate de programe.

Dacă avem în vedere învăţămîntul între şase şi doisprezece ani, ni se pare cert că el cedează mult, cel puţin în ceea ce priveşte scopurile sale oficiale, unui anumit caracter de „suficienţă socială", datorită faptului că a fost, înainte de toate, singurul învăţămînt primit de marea masă a copiilor naţiunii. Să ne fie îngăduit să credem că şcolaritatea care ajunge pînă la şaisprezece ani îi va permite să scoată mai mult în relief semnificaţia sa psihologică. În lumea contemporană, nici o instanţă urgentă specială n-ar trebui să influenţeze, dincolo de posibilităţile adevărate ale copiilor, învăţămîntul destinat celor şase la doisprezece ani ; nimic nu e mai important decît obligaţia societăţii de a asigura cît mai bine dezvoltarea copiilor, în vederea selecţiei viitoare.

Printre materiile programelor actuale, unele sînt cele care formează baza oricărei adaptări sociale şi a oricărei posibilităţi de ştiinţă şi cultură, altele deja anticipează această cultură. Diversitatea lor are ca postulat, fără îndoială, o convergenţă spre unitate, în intenţia, de altfel exprimată, a autorilor lor.

Considerarea lor după o optică deliberat psihopedagogică presupune o examinare din diferite puncte de vedere : acela al conținutului, dar nu și al semnificației lor genetice ; acela al decupajului lor și al raportului acestuia cu nevoile proprii de unitate a gîndirii copilului ; acela al intenției lor normative sau al unei oarecare libertăți de acțiune pedagogică, în lumina psihologiei copilului.

M. Debesse evaluează în termeni de evoluție genetico-logică dezvoltarea materiei programelor școlare. Învățarea aritmeticii are ca scop printr-un joc funcțional al numărului, la început concret, să ajungă pînă la valoarea lui de semn pentru raționamentul și construcția matematică. Asimilarea geografiei conduce copilul de la cunoașterea spațiului vizibil la cunoașterea spațiului îndepărtat, dar concret încă și care îi este mai accesibil decît spațiul geometric abstract. În ceea ce privește noțiunea de cauză, observarea și experimentarea științifică progresivă îi vor preciza caracterul obiectiv, copilul neavînd încă acces la „lege", la reversibilitatea logică, dezvoltarea inteligenței formale nefiind încă realizată la vîrsta școlară. Astfel, se justifică, mai mult cu semnificație de dezvoltare decît ca achiziție a unui conținut de cunoștințe dar fără a putea fi despărțite de acest conținut, unele obiecte de învățămînt privind acest conținut foarte divers.

Același autor, ce respinge ca premature cîteva obiecte de învățămînt, cum ar fi, de pildă, istoria și educația civică, prima din cauza cunoașterii insuficiente la această vîrstă a „noțiunii" de timp obiectiv și amîndouă din cauza caracterului încă pur concret al sociabilității copilului, ne face poate să le considerăm în scopul unei formări mai puțin precise ca cea noțională, dar reală și potrivită cu vîrsta copilului. De la interesul pentru povești la acela pentru istorie, prin îmbogățirea experienței despre persoane și acțiunile lor, copilul mai mult își închipuie decît concepe un nou real, „adevărat" totuși, ca să folosim termenul infantil. Apoi, la vîrsta constructivă, istoria tehnicilor trezește deseori, mai ales la băieți, un interes pasionat, în cadrul căruia constatarea unui „progres" îi conduce la constatarea unui „timp al umanității" care nu mai este limitat la propria lor experiență. Dar semnificația socială a comportărilor se va degaja probabil chiar în această experiență, mulțumită activităților de echipă sau de cooperare. Ar fi vorba deci de a defini mai puțin niște „materii", cît mai mult niște *semnificații educative* cu funcții adaptive în mare măsură.

Sub aspectele lor diferite, programele de învățămînt, în ceea ce privește limba, ar pune o dată cu problema grupării, și o altă problemă, a semnificației cuprinsă în ideea condițiilor psihologice ale trecerii de la limbajul vorbit la limbajul scris. O metodă, de însușire a cititului care se voia „naturală", adică în acest sens analogă cu învățarea limbii vorbite, inițiată de Decroly urmărea o trecere ușoară de la una la alta. Dar faptele par infinit mai complexe.În teza sa intitulată *Copilul și limba scrisă*, M. Thanbault nota, cu nuanțe descriptive, foarte sigure, diverse aspecte ale acestui acces al copilului la limbajul scris.

Astfel, o examinare genetico-psihologică a diferitelor discipline care se predau în şcoala de gradul întîi ne determină să situăm aceste discipline în perspective diferite ca importanţă, ca posibilitate de a le înţelege, ca denumire şi grupare. Şi ne-am preocupa mai puţin de a „le pune la îndemîna" copilului, cît mai ales, de a imagina dialectic raportul dintre ele şi posibilităţile copilului. Fără îndoială, o atitudine reflexivă sau speculativă în această privinţă rămîne aproape posibilă, cu toate riscurile ei. Nu ne este interzis să avem în vedere pentru viitor o informare mai obiectivă.

Henri Wallon, observînd că şcoala îl depărtează pe copil prin sarcinile pe care le impune de interesele sale spontane, cere de la dînsul o imobilizare la „comandă a activităţilor sale intelectuale către materii diverse" adesea... „a abuzat de această permisiune... Absorbit pe rînd de fiecare din sarcinile sale, copilul nu pare nici el în stare să facă ca greutatea acestor sarcini să fie suportată de imaginea a ceea ce-şi datorează lui însuşi". Înseamnă a defini în termeni psihologici precişi o problemă deja pusă adesea în mod confuz, de educaţia „nouă". În termeni pedagogici, ea se poate enunţa prin alegerea între programe şi centre de interes. Noi am vedea multe inconveniente într-o substituire completă, aşa cum s-a realizat în alte ţări, a programelor cu centrele de interes. Mai întîi trebuie să avem în vedere că informaţiile noastre psihologice sînt încă insuficiente pentru a ne permite să avem, în ceea ce priveşte structura centrelor de interes preconcepute, mai mult decît o simplă intenţie docrinală (ca aceea a lui Decroly) sau o atitudine de experimentare, greu de generalizat. Mai trebuie să spunem apoi că, dacă este adevărat că mentalitatea copilului este globală şi sincretică, învăţămîntul trebuie să tindă la punerea în relief a legăturilor distincte. „Totul în tot", ceea ce adeseori se află în centrul de interes, nu riscă oare să menţină spiritul într-o oarecare confuzie a obiectelor sau a lui însuşi cu obiectele ? Nu îi negăm centrului de interes nici importanţa şi nici valoarea, dacă îi limităm folosirea la o pedagogie parţială sau experimentală, în care profesorul, sigur de metodele lui, se va strădui să-l cuprindă în intenţiile sale limpezi şi va şti să puie în mişcare propriile sale intenţii, pentru a păstra spontaneităţile valabile ale copilului.

În ceea ce priveşte valoarea strict normativă a programelor, ea nu se poate concepe *la această vîrstă* decît într-o organizare autoritară şi după modul în care „cunoştinţele" vor domina noţiunea de dezvoltare. Am putea dori să vedem substituindu-se programelor normative, cel puţin în anumite puncte, prevederea unor teme de lucru mai suple.

Recenta libertate de alegere, introdusă în programele de istorie în clasele medii, este un bun exemplu al acestei flexibilităţi.

Metode funcţionale, la o vîrstă cînd gîndirea formală nu a atins încă deplina sa dezvoltare, cînd caută mai degrabă adaptarea psihologică decît logica adultă, căci dacă funcţia gîndirii copilului este, ca şi cea

a adultului, de a stabili o unitate în manifestările sale, această unitate se obține după moduri care îi sînt proprii, și nu după coordonări cu adevărat logice. Gîndirea noțională a vîrstei școlare, încă angajată în acțiune, tinde spre o obiectivitate explicativă, limitată la ansambluri concrete parțiale. A voi să o turnăm în tiparele unei gîndiri pe deplin logice înseamnă a o angaja artificial într-o activitate în care conștiința copilului nu poate participa la exigențele actuale ale spiritului.

> Găsim forme de organizare a acestei libertăți și a acestei activități într-o „metodă" de asamblu, ca aceea a lui Freinte, sau în unele studii foarte precise și critice ale curentelor educației noi din Franța, în diferitele încercări de activități dirijate.

Este vorba totdeauna de a *oferi copiilor* posibilitatea să-și construiască ei *înșiși* cunoștințele, sub controlul și cu ajutorul profesorului. Educatorul mai mult ghidează decît predă și, preocupat ca elevii săi să aibă acces treptat spre gîndirea rațională, le oferă mai întîi *instrumentele constructive* necesare și adecvate vîrstei lor : obiecte, documente elaborate uneori chiar de ei înșiși, instrumente tehnice. Apoi le propune diferite *forme de lucru,* individuale sau de grup, pentru ca fiecare să-și găsească locul și rolul său, cu convingerea că numai contactul cu realitatea, apelul la necesitatea de a construi, asociat cu liberul schimb critic, le va conduce gîndirea spre obiectivitatea rațională.

Aceasta presupune totdeauna încercarea, realizată mai mult sau mai puțin prin tatonare, a unei dezvoltări : atît în amploarea coordonărilor constructive prevăzute, cît și în ajutorul pe care trebuie să li-l dea ; de asemenea, în eficacitatea schimburilor de gîndire, mai restrînse între șase și opt, nouă ani, mai întinse și mai obiective după această vîrstă, cînd caracterele egocentrice ale inteligenței se atenuează.

În plus, aceste metode tind să reducă distanța dintre cunoștințele difuze ale copilului și cunoștințele dobîndite în școală. Chiar prin contactele pe care le-a avut prin experiența asimilată cu prilejul jocurilor sau al cititului, prin interesul manifestat față de tehnicile moderne ale radio-ului, cinematografului, copilul dobîndește adeseori în societatatea noastră, o informare întinsă, pe care școala are adesea tendința s-o ignoreze. Nu este posibilă o totală integrare în cadrul învățămîntului a acestor curiozități și achiziții diferite ; dar cel puțin se poate căuta, și în parte realiza o anumită unitate mentală, favorabilă unei adevărate formări.

Dinamismul metodelor — care este un alt aspect și nu totdeauna separabil, decît doar prin abstracție de acest aspect funcțional, în primul rînd psihologic, — este mai esențial pedagogic.

Pe același teren educația funcțională pe care am descris-o, constă, mai ales, în faptul că pedagogul caută o diversitate de posibilități de interes, de a atrage copilul la învățătură, convins fiind că unul va ajunge acolo prin activitatea manuală, un altul prin preocuparea directă de a înțelege sau prin dorința exprimării prin limbaj sau desen, un

altul prin curiozitatea pentru ceea ce este viu sau prin tehnică. Caracterul „general" încă al inteligenţei la această vîrstă nu exclude, absolut de loc, diferenţele de atitudine individuală, iar succesele repurtate, posibilitatea de a face, de a aplica, sau de a se exprima îl descoperă pe copil lui însuşi, reprezintă *crearea* în el a noi exigenţe, deci a noi posibilităţi.

La aceasta el adaugă dinamismul întrepătrunderii mentale. La copiii mici, chiar egocentrismul — căruia Piaget i-a descoperit aspectele negative, în sensul că explicaţia şi înţelegerea le par copiilor totdeauna „date" — oferă şi el, ni se pare, un aspect pozitiv, care este acela al unei participări lesnicioase a tuturor la descoperirea unuia dintre ei, a unei adeziuni, desigur fără critică, dar care îi îmbogăţeşte. La copiii mai mari apar aspectele de confruntare şi colaborare. Dar toţi au de cîştigat, unii prin intermediul celorlalţi, cînd activităţile lor sînt conduse în acest sens, care le respectă punctele de vedere şi libertatea.

> Aceste date, foarte generale, nu exclud greutăţile, aşa cum cîteodată a afirmat-o un optimism pedagogic excesiv. Aceste date se situează mai ales pe planul achiziţiilor şcolare precise, ale artimeticii şi gramaticii, între altele. Nu avem nici o îndoială că le este favorabilă atît o stimulare psihologică, cît şi integrarea lor în sarcinile active ; dar tot atît de evident este că acestea nu sînt de ajuns. Aici putem cere mult de la psihologia pedagogică, încă la începuturile ei, dar care, fiind preocupată de o analiză psihopedagogică, precizează greutăţile, efectuează eşalonarea lor pe vîrste, pune în evidenţă condiţionarea lor psihologică exactă şi cîteodată nebănuită şi ajunge, treptat, să ofere pedagogului criterii, repere desvoltării metodice, acolo unde nu poate încă să procedeze decît printr-o intenţie generală şi printr-o încercare chibzuită.

O nouă apărare a metodelor aşa-numite tradiţionale. Unul din cei mai eminenţi pedagogi francezi, M. J. Chateau, propune totuşi, în două lucrări ale lui mai recente, un punct de vedere sensibil diferit asupra metodelor de învăţămînt. El a stabilit baza unei discuţii critice amănunţite a noţiunilor admise de pedagogia funcţională, de la interes la socializare, precum şi pe cunoştinţe psihologice noi, care dezvoltă şi amplifică teza sa „Jocul la copil". Ar prelua bucuros formula profesorului său Alain... „ceea ce interesează, nu instruieşte". El descoperă în cea mai adîncă spontaneitate a copilului, aceea pe care o exprimă jocurile sale, dorinţa de a se ridica, principiul onoarei, „elanul", care devine baza metodelor, sau stăpînirea de sine, prin rituri şcolare, permiţînd copilului o sociabilizare adevărată, pe care el încearcă să o realizeze cu forţele proprii, fără să reuşească, dar pe care o acceptă şi chiar o caută, dacă este dirijat. Aproape tot ceea ce numim formalism pedagogic, este arătat de autor ca mijloc al acestei discipline esenţiale, pe de o parte, iar pe de alta, ca un constitutiv al „structurilor suple", despre care vom arăta într-un alt capitol că stau la baza unui transfer de memorare, care singur permite cultura generală.

Diferența dintre acest punct de vedere și cel al metodelor funcționale este atît de mare, încît ar fi zadarnic să încercăm vreun electism conciliator. Tezele profesorului Chateau sînt apărate de el cu subtilitate de analiză și cu vigoare de gîndire rămînînd totuși accesibile oricui se interesează de aceste probleme, încît nu ne rămîne decît să dorim ca ele să fie obiect de meditație.

Rezultate. Noțiunea de rezultate asupra căreia pedagogul se întreabă adesea cu oarecare anxietate, și care nu este pentru el lipsită de analogie ca noțiunea de „randament", prezintă un dublu caracter psihopedagogic : acela al unei exprimări posibile *în cifre* și acela al unei *aprecieri* mult mai puțin precise.

O parte a rezultatelor scapă neapărat prin natura lor acestor puncte de vedere. Este destul de greu să apreciem acțiunea generală a unei metode asupra ansamblului formării spiritului, și totuși nu este acesta „rezultatul" urmărit în realitate ? Faptul că această formare comportă în dezvoltarea sa etape și restructurări din care psihologia de-abia începe să desprindă noțiuni, este încă un motiv pentru care această apreciere devine și mai grea.

În ce privește aspectul pozitiv, care nu se referă decît la achiziția de cunoștințe bine definite : nomenclatură geografică, folosirea conjugării, calculul mental etc., anchetele făcute la școli de gradul întîi și doi dau 75% ca cifră de bază pentru o reușită, care ar trebui să se ridice la 90% la sfîrșitul anului școlar, pentru unele reguli fundamentale. Un rezultat inferior procentului de 75% la un anumit obiect particular de studiu într-o serie de clase unde rezultatele la alte puncte ale aceleiași materii sînt normale, denotă aproape sigur o dificultate psihologică excesivă pentru vîrsta copilului. Astfel s-au putut etalona reușitele posibile în raport cu vîrsta, de exemplu, la ortografie, analizînd diferitele dificultăți : pluralul substantivelor, al adjectivelor, acordul pronumelor, ortografia diferitelor timpuri ale verbelor etc. Rezultatele sînt încă foarte fragmentate și delimitarea dificultăților și a achizițiilor nu este așa evidentă la toate obiectele. Dar fără a avea superstiția cifrelor, să ne fie îngăduit să dorim ca aceste studii, dacă vor continua să poată constitui un mod de control practic pentru profesori, care vor scăpa astfel de o enxietate și de o grabă, de care suferă și ei, și elevii lor.

Cu toate că este vorba de sfîrșitul vîrstei școlare și chiar de depășirea acestei vîrste, pare util să semnalăm recente încercări oficiale de evaluare a rezultatelor, care merg în sensul unei soluții psihopedagogice :

> Controlul complex la intrarea într-a șasea, desigur imperfect, dar mult mai suplu decît examenul obligatoriu ; recentele instrucțiuni asupra dirijării observațiilor și a obiectelor de învățămînt, ca și a copiilor de clasa a șasea,

Să menţionăm, în sfîrşit, cu toate că este vorba de teme de selecţie, anchetele, prevăzute de către centrul pedagogic regional din Bordeaux, sub direcţia Institutului de psihologie, şi în care sînt luate în consideraţie în acelaşi timp :

— evaluările şi aprecierile profesorilor ;
— un examen şcolar prin teste sau prin probe tradiţionale ;
— teste de inteligenţă generală şi de aptitudini verbale.

Şcolarul. În faţa acestor structuri, să privim pe şcolar.

Atenţia dată problemelor lui de adaptare provine desigur de la pedagogi şi psihologi, dar la aceasta ia parte în mare măsură şi corpul medical şi apare de asemenea o îngrijorare a familiilor mobilizate de necesitatea sporită a reuşitei şcolare.

Menţionăm aici doar anchetele ca şi lucrările revistei *L école des parents* (Şcoala părinţilor), în care se produce deseori o convergenţă destul de remarcabilă a cercetărilor psihopedagogice.

Lăsînd deoparte ceea ce priveşte în special „pe copiii neadaptaţi", vom semnala, în linii mari, dificultăţile multiple de adaptare.

a) În primul rînd, ele pot exista, pe o bază fiziologică sau psihologică, de la diferenţa de înălţime pînă la insuficienţele sau anomaliile senzoriale, de la „stîngăcie" pînă la instabilitatea nervoasă şi nu vorbim de copii propriu-zis deficienţi, ci de copii a căror adaptare şcolară este grea, cu toate că au uneori un nivel de inteligenţă cîteodată foarte normal.

b) Dificultăţile afective socio-familiale, deseori studiate de preferinţă, sînt multiple.

Importanţa mare a echilibrului afectiv din familie asupra dezvoltării copilului începe să fie larg cunoscută. Numărul din ce în ce mai mare de familii în care soţii se despart, mamele rămînînd singure, de asemenea greşelile de educaţie afectivă din familiile normale, lasă prea mulţi copii de vîrstă şcolară în luptă cu fixaţiile şi conflictele afective care, în mod normal, ar trebui să fie lichidate la sfîrşitul celei de-a doua copilării. Copiii distraţi, copiii duşmănoşi, copiii încăpăţînaţi, copiii cu tendinţe spre furt din compensarea afectivă devin tot atîţia şcolari dificili.

c) Şcoala însăşi, şi ne întoarcem la ea, copleşită de sarcini şi în căutarea propriilor sale clarificări, poate deveni un factor de inadaptare, mai mult sau mai puţin temporară sau durabilă.

Există „unii profesori dificili", după expresia lui M. Debesse, la care „întîlnirea" cu copiii se face în mod defectuos. Există în număr din ce în ce mai mare profesori fără experienţă. Există profesori surmenaţi, clase prea populate pentru a căpăta o structură precisă, pentru ca disciplina să se nuanţeze şi pentru ca atenţia fiecărui copil să fie reală. Atunci copilul se retrage în el însuşi, sau „devine împrăştiat", sau îşi caută satisfacţii într-o „bandă de copii cu care se joacă", deseori duşmănoşi, cîteodată perverşi.

Chiar și studiul pedagogic însuși își are riscurile lui, ca și împotmolirea în rutina profesională. Unora dintre metodele „noi" nu li s-a reproșat tocmai insuficientul apel la efort și la respectul autorității ?

> Metoda globală de citire — acum cîțiva ani M. Zazzo a semnalat deja acest lucru — poate să multiplice cazurile de dislexie, prin ea însăși sau ca efect al utilizării ei fără control. Într-o lucrare recentă, dr. Launay insistă la rîndul lui asupra acestei probleme.

Numai un optimism prea ușuratic ar putea să ignoreze aceste probleme ale raportului complex „școală-școlari", supus tatonărilor de cercetare a unui echilibru nesigur.

Soluția problemelor psihopedagogice. Dacă M. Zazzo include, pe bună dreptate, în dialectica teoriei și a practicii, linia psihopedagogică ce aporturi ale acesteia pot contribui în prezent la *învățămînt* ?

O primă poziție de reflecție este posibilă, cu o dominantă pedagogică : prin încercări și confruntări mai mult sau mai puțin sistematizate, între profesori informați asupra psihologiei copilului și capabili să analizeze o situație pedagogică.

> Anchetele școlilor noi franceze merg în acest sens pentru școlile de gradul întîi, și lucrările psihopedagogice ale centrului de la Sèvres și cele ale Revistei învățămîntului pentru școlile de gradul doi ; pentru amîndouă gradele există studii din ce în ce mai numeroase în revista Educația națională.

A doua poziție este aceea a „didacticii", care intercalează între lucrările și ipotezele cercetărilor de psihologie generală și practica pedagogică, nu o „aplicație" a psihologiei, ci un ansamblu de propuneri, constructive pentru munca pedagogică orientată psihologic.

Astfel este didactica lui Aebli, inspirată din lucrările lui Piaget.

O a treia mișcare de idei înglobează cercetările pedagogice din domeniul disciplinelor psihologiei experimentale : ale laboratoarelor de pedagogie belgiene și din Geneva, printre altele, ale psihologiei școlare franceze și ale institutelor de psihologie, al căror număr crește și a căror influență se extinde.

Dacă toate acestea par oarecum teoretice și se adresează mai mult specialiștilor, totuși, după șase ani de la prima apariție a acestui studiu, cum să nu fim sensibili la un climat nou, în fața avîntului cercetărilor profesorilor și psihologilor, ale medicilor și ale grupurilor familiale, cercetări care nu apar numai în revistele de specialitate ci sînt popularizate, mai bine sau mai rău, chiar în marea presă ? Contribuții răzlețe care se învecinează cu cercetarea riguroasă, metode de investigare cîteodată riscante..., dar se exprimă aici o necesitate socială și o cerință umană, a cărei luare de cunoștință permite în mod rezonabil mari speranțe.

J. NAUD — ITHURBIDE
Directoare de școală normală

Bibliografie

1. M. Debesse, *Les étapes de l'Éducation* (P.U.F., 1953).
2. M. Debesse, *Les méthodes pédagogiques*, „Traité de psychologie appliquée" d' H. Piéron, t. IV. (P.U.F., 1955).
3. R. Hubert, *Traité de pédagogie générale* (P.U.F., 1946).
4. R. Hubert, *La croissance mentale* (P.U.F., 1949).
5. G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique* (P.U.F., 1954).
6. G. Palmade, *Les méthodes en pédagogie* (P.U.F., 1953).
7. J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence* (Colin, 1947).
8. J. Simon, *Psychologie de l'orthographe* (P.U.F., 1954)
9. R. Thabault, *L'enfant et la langue écrite* (Delagrave).
10. H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant* (Colin).
11. R. Zazzo, *L"apprentissage de la lecture et ses troubles* („Enfance", novembre-décembre, 1951).
12. J. Chateau, *L'enfant et ses conquêtes* (Vrin, 1960).
13. C. Launay, *Hygiène mentale de l' écolier* (P.U.F., 1959).
14. M. Marchand, *Hygiène affective de l'éducateur* (P.U.F., 1956).

Reviste

— „Bulletin de la société Française de Pédagogie" (Institut pédagogique national, 29 rue d'Ulm, Paris V-e).
— „Bulletin de psychologie" (17, rue de la Sorbonne, Paris, V-e).
— „Enfance" (P.U.F).
— „Pour l'ère nouvelle" (Institut pédagogique national, 29 due d'Ulm, Paris, V-e).
— „L'école des parents" (47, rue de Miromesnil, Paris).

Adolescentul

Adolescența, care se întinde de la al doisprezecelea an pînă la aproximativ optsprezece sau douăzeci de ani, este ultima și cea mai complexă dintre marile etape ale dezvoltării. Este într-adevăr punctul unde se împlinește copilăria cu tot aportul ereditar și cu toată contribuția educativă pe care această împlinire o presupune ; noile activități care devin posibile în această etapă își au rădăcinile în cele ale vîrstelor precedente ; astfel camaraderiile din copilărie pregătesc prieteniile din tinerețe, iar gîndirea noțională a școlarului permite accesul acestuia la gîndirea formală a adolescentului. Această perioadă este grea și pentru tot viitorul tînărului : ea se caracterizează nu numai prin multiplele învățături care-l pregătesc pe tînăr sau pe tînără pentru sarcinile maturității, ci și prin proiectele, aspirațiile unei personalități care ia cunoștință de scopurile pe care ar vrea să le atingă și care caută mijloacele adecvate pentru a ajunge la ele. Este vorba deci de un moment al creșterii, care, avînd trăsăturile sale psihologice particulare și stilul său propriu, rămîne solid legat de etapele care îl încadrează. Dacă am vrea să-l izolăm, am risca să nu-l înțelegem.

Într-o lucrare ca cea de față, care tratează mai ales anii în care copilul merge la școală, locul adolescenței (ca și cel al primei copilării) este în mod necesar limitat. Școlaritatea oprindu-se, pentru majoritatea tinerilor, pe la vîrsta de paisprezece ani, îndeosebi primii ani ai adolescenței, adică pubertatea, sînt aceia care trebuie analizați. În același timp, în Franța ca și în alte țări, durata școlarității obligatorii se prelungește acum pînă la șaisprezece ani, acoperind astfel o parte mai mare a adolescenței ; totodată, proporția elevilor care fac studii superioare crește mereu ; adolescența prezintă, în plus, o anumită unitate psihologică și, datorită acestui fapt, studiul său se pretează foarte greu decupajelor fondate pe o legislație variabilă. Cele enunțate sînt tot atîtea cauze pentru a o examina în ansamblul său, insistîndu-se mai mult asupra începuturilor.

A dori să redai pe scurt o realitate atît de complexă înseamnă probabil a-ți propune un lucru imposibil. Încercarea apare mai puțin riscantă dacă, renunțînd la a condensa în cîteva pagini o psihologie a adolescenței, pe care cititorul o va găsi cu ușurință în cărțile indicate

în bibliografie, ne situăm în fața *problemei concrete* pe care orice adolescent o pune educatorului și dacă ne punem întrebarea cum va reuși acesta să o rezolve. Cu alte cuvinte, adolescența, în general, ne preocupă mai puțin decît fiecare adolescent în parte. A sosit clipa să aplicăm acestui studiu procedeul care ne-a părut adecvat pentru ansamblul psihologiei genetice, adică analiza diferitelor nivele ale istoriei personale* : înainte de toate, schema genetică comună dezvoltării tuturor adolescenților, apoi situațiile tip în care ei se găsesc puși și, în sfîrșit, partea de evenimente care desăvîrșește individualizarea vieții fiecăruia dintre ei. Ținînd seama de aceste diverse nivele pe care le putem indica, vom aborda unele dintre problemele psihopedagogice proprii acestei vîrste.

I. Schema evoluției

Nu există o perioadă a creșterii în care evoluția să fie mai sensibilă decît în timpul adolescenței. Transformările corporale și psihice care o caracterizează frapează și pe observatorul cel mai puțin avertizat. De la un an la altul, uneori de la o zi la alta, apar schimbări în conduită : ele îl surprind pe adolescent în măsura în care el se interesează de el însuși mult mai mult decît atunci cînd era copil. Atît cît durează această mișcare, aceste schimbări, el rămîne încă adolescent. Atunci cînd ele încetează sau se încetinesc, vîrsta adultă nu este departe.

Această evoluție nu se produce numai în domeniul corporal și afectiv, așa cum se crede de obicei. Ea se manifestă în toate domeniile vieții mentale, ca și în cel al personalității sociale. Se transformă ansamblul conduitei.

La această vîrstă însă, stadiile dezvoltării sînt mult mai puțin delimitate decît la copil și mai ales decît la copilul mic. Nu mai este vorba de a fragmenta dezvoltarea în săptămîni, în luni sau chiar ani. Cel mult se poate distinge clar adolescența primară de marea adolescență, cu alte cuvinte *adolescența pubertară*, de la doisprezece la șaisprezece ani, în care domină transforările organice și adolescența juvenilă, de la al șaisprezecelea la al douăzecilea an, în care trec pe primul plan achizițiile sociale și culturale.

Creșterea, supunîndu-se în linii mari schemei specifice se diversifică și se individualizează. Ceea ce se observă mai ales în acest moment sînt formele variate de dezvoltare, mai mult decît stadiile uniforme. De unde importanța crescută care se cuvine să fie acordată situațiilor și evenimentelor, pentru a-l cunoaște mai bine pe adolescent, o dată ce a fost solid fixat, în toate domeniile, locul său pe curba comună a evoluției. Evoluția actuală a psihologiei adolescenței, după cum au arătat lucrările Congresului internațional de psihologie ce s-a ținut la Bonn în 1960, tinde să facă din ea o *psihologie diferențială*.

---

* Vezi p. 8 și 9.

★

Adolescența este, prin definiție, vîrsta în care are loc creșterea. Indicațiile unei antropologii, din ce în ce mai riguroase, de acum un secol de la Quételet și pînă astăzi la Shuttleworth, nu au făcut decît să precizeze ideea devenită banală după care în timpul acestei etape se produce o ultimă accelerație a creșterii biologice.

Dacă cîștigul în înălțime nu este, în total, decît de douăzeci pînă la treizeci de centimetri, el ne frapează deoarece este vorba de un avînt al creșterii scheletului uneori destul de rapid și care poate de aceea avea un răsunet supărător asupra sănătății. Și mai ales deoarece acest puseu al staturii poate modifica și chiar răsturna momentan proporțiile corpului, picioarele crescînd mai repede decît trunchiul ; curînd însă, prin jocul alternativ al puseelor segmentare, pe care cercetările lui Godin le-au pus în evidență, alungirea trunchiului cîștigă, la rîndul său, și corpul dobîndește proporțiile sale adulte. Creșterea în greutate se accelerează, puțin după aceea a taliei. Ea este mult mai evidentă : creșterea poate atinge, la mijlocul perioadei adolescenței, patru sau cinci kilograme anual. La băiat se dezvoltă mai ales o musculatură viguroasă. Ea favorizează activitățile sportive, apoi gustul recordurilor. Dacă sîntem sensibili la „slăbiciunea" adolescenților, în timp ce, din contră, forța lor crește rapid, iluzia noastră se explică prin faptul că ei rămîn fragili. Capabili de foarte puțin efort, ei obosesc repede și există tot timpul pericolul surmenajului fizic.

Pubertatea, care marchează instalarea funcției reproducătoare, este aspectul cel mai caracteristic al evoluției adolescentului. Dacă ea lipsește, dezvoltarea sa fizică și mentală este alterată ; la fel, într-o măsură mai mică, dacă ea se produce greșit sau prea devreme sau prea tîrziu. Apariția la fete a primelor menstre, în jurul vîrstei de paisprezece ani, precum și prezența, mai puțin bine cunoscută, a spermatozoizilor în lichidul seminal la băieți sînt semnele decisive ale unei maturizări sexuale, pe care o subliniază, la rîndul lor, caracterele sexuale secundare : creșterea părului în regiunea pubiană și axilară, dezvoltarea sînilor și a bazinului la fete, schimbarea vocii la băiat etc. Mecanismul acestei maturizări sexuale este foarte complex. Determinată de noi activități endocrine, mai ales genitale și hipofizare, pubertatea pare legată de asemenea și de importante modificări ale sistemului neurovegetativ. Mai mult, ea este în corelație cu creșterea staturală ; lucrări americane recente arată că tinerii care au o maturitate sexuală precoce cresc devreme și repede, în timp ce aceia care au o pubertate mai tardivă au o tendință de creștere mai puțin precoce, însă care se prelungește sensibil mai tîrziu.

Dezvoltarea biologică a adolescenților prezintă, într-adevăr, o mare diversitate în funcție de subiecți. Studiul ei, lung timp prizonier al mijloacelor statistice, se orientează acum spre examenul minuțios al proceselor individuale de dezvoltare, cu incidențele pedagogice pe care ele le presupun.

S-a vorbit pînă aici de evoluția biologică normală, însă această evoluție poate prezenta perturbări. Să menționăm numai întîrzierile impor-

tante de creştere, psihozele de evoluţie, ce debutează în adolescenţă, proastele reglări hormonale şi maladiile glandulare care se traduc prin distrofii, pubertăţi prea precoce etc. Ele ţin de competenţa medicului.

Mai interesante pentru psiholog sînt cazurile în care este vorba de tulburări uşoare ale creşterii, care, datorită atenţiei foarte vii pentru propriul corp la această vîrstă, influenţează asupra conduitei subiectului.

> Ancheta lui Stolz asupra unor grupuri de adolescenţi şi adolescente din California a arătat că 31% dintre băieţi şi 41% dintre fete au prezentat tulburări de conduită (reacţii obsesionale sau simple sentimente de frămîntare) legate de caracteristicile corporale : o talie prea mică este sursă de nemulţumire pentru băieţii care vor să fie mari şi puternici, în timp ce fetele suferă dacă sînt prea grase.

Maturizarea pubertară poate provoca, la rîndul său, prin schimbările organice care se produc, tulburări de acelaşi ordin. Ea poate fi de asemenea însoţită de devieri ale instinctului sexual : autoerotismul, sub forma masturbaţiei, este atît de frecvent la această vîrstă, cel puţin la băieţi, încît se poate vedea în aceasta mai puţin o tulburare, cît un moment al evoluţiei, impulsia sexuală căutînd satisfacţia în sine însăşi înainte de a-şi găsi orientarea normală spre sexul opus. Cealaltă deviere, homosexualitatea este mai neliniştitoare şi poate fi unul dintre semnele unei evoluţii alterate a personalităţii.

Este oare evoluţia adolescentului caracterizată tot atît de precis din punct de vedere psihologic pe cît este din punct de vedere fiziologic ?

Răspunsul nu este îndoielnic pentru nimeni atunci cînd este vorba de afectivitate, care constituie aspectul vieţii mentale cel mai direct legat de organism. Sensibilitatea se îmbogăţeşte la pubertate, se exagerează uneori în hiperemotivitate şi în acelaşi timp se erotizează. Emoţiilor puternice şi iniţial confuze care însoţesc trezirea sexualităţii genitale li se suprapune o lume de sentimente noi, în care imaginaţia ocupă un loc considerabil, aşa cum se constată în reverie. Prietenia pasionată, pe de o parte, dragostea care se naşte, pe de altă parte, sînt două dintre sentimentele caracteristice acestei vîrste. Evoluţia lor, interconexiunile lor, răsunetul lor asupra ansamblului conduitei ar pretinde un studiu special. Educatorii cunosc importanţa pe care trebuie să le-o acorde pentru a înţelege un adolescent.

Din contră, pînă la o dată foarte recentă, psihologia s-a ocupat puţin de evoluţia intelectuală a tinerilor. Părea că se admite că inteligenţa nu ar prezenta transformări demne de semnalat după sfîrşitul copilăriei, în afara dezvoltării aptitudinilor, a căror măsură este permisă de metoda testelor şi aceasta în special la vîrsta cînd are loc orientarea profesională. Fără îndoială, de la Mendousse a fost semnalată importanţa reveriei, gustul uneori excesiv al raţionamentului şi, mai recent, accesul la noţiunea de lege. Dar, pentru a se cunoaşte mai bine transformările care au loc în domneiul intelectual la vîrsta pubertăţii au trebuit să fie aşteptate lucrările experimentale întreprinse în aceşti ultimi ani de către Şcoala de la Geneva ; astfel, Johannot a studiat stadiile

raționamentului deducativ, iar B. Inhelder le-a analizat pe acelea ale raționamentului inductiv la adolescent. După interpretarea pe care J. Piaget a dat-o evoluției inteligenței, stadiul gîndirii formale abstracte urmează celui al operațiilor concrete. Se află aici începutul unei direcții noi de cercetări, al căror interes practic (pentru a nu vorbi decît de acesta) este considerabil. Formarea spiritului ocupă, într-adevăr, un asemenea loc în munca pedagogică, încît este de dorit ca metodele noastre de instruire științifică să poată să se sprijine pe date psihologice precise, care pînă acum lipseau.

Mișcarea de afirmare a personalității adolescentului este un alt fapt esențial. Ea o amintește pe aceea care se observă adesea la un copil mic în jurul celui de-al treilea an, însă se situează la un nivel de conduită mult mai complex. Toate celelalte aspecte ale evoluției adolescentului, după cum vom vedea, se întîlnesc aici.

Atunci cînd începe pubertatea, copilăria se dezagregă. Este adevărat că sub influența neîndemînatică a mediului social, și mai ales a mediului școlar, ea tinde să se prelungească : pentru părinți, ca și pentru profesori, tînărul adolescent continuă să fie un copil pe care îl instruiesc. Dar el se simte altfel ; mai ales, el vrea altfel, el aspiră la condiția de adult, el „face pe omul" nu fără nerăbdare și fără pretenții. Interesele sale se schimbă atît în ceea ce privește lecturile, cît și jocurile. Atașamentul pueril față de notele școlare poate face loc unui dezgust trecător pentru studiu, care este uneori confundat cu dificultățile rezultate din trecerea de la școala generală la liceu, așa cum noi o constatăm printre elevii aduși la consultație la Centrul psihopedagogic. Orizontul limitat ale copilăriei se lărgește. Adolescentul descoperă valorile materiale și spirituale ; el încearcă să și le însușească. După caz, dorința de reforme sociale, neliniștea metafizică, intensificarea sentimentului religios sînt acelea care stau mărturie aderării gîndirii sale la valori și căutării unui plan de viață. Valorile se întrupează în ochii săi în modele, în eroi fictivi sau persoane reale cărora ar vrea să le semene El joacă astfel personaje succesive, care definesc idealul său de moment și în acest proces începe formarea personalității sale.

Alterarea caracterului a fost de nenumărate ori subliniată. Adolescentul devine neascultător, iar conduita lui mai instabilă. Eul, care se afirmă, intră frecvent în conflict cu ambianța, atrăgînd și o dezadaptare trecătoare. Așa cum a arătat A. Busemann, dificultățile cu părinții sînt cele mai numeroase. În ceea ce mă privește, am studiat o formă acută a acestei afirmări de sine, sub numele de *criză de originalitate juvenilă*. Adolescenții care trec prin ea nu încetează să se opună într-un mod negativ sau agresiv ; curînd, și sub efectul dezvoltării în toate domeniile, adolescenții se afirmă în mod pozitiv prin inițiative personale. și un prim entuziasm creator. Apoi, are loc liniștirea, tulburarea pubertară se amortizează într-o adaptare ; profesiunea și căsătoria urmează perioadei de formare și semnalează sosirea maturității sociale. Nu

trebuie însă pierdut din vedere că această schemă genetică, este departe de a fi uniformă : criza de originalitate, de exemplu, nu este decît unul dintre modurile de afirmare, alături de altele în care transformările sînt mai puțin violente și mai regulate ; la rîndul lor, maturitatea profesională și maturitatea sexuală sînt atinse urmînd itinerarii variate. De altfel, transformările nu încetează complet atunci cînd adolescența se îndepărtează. Vîrsta adultă nu posedă decît o aparentă stabilitate, și psihologia dezvoltării îmbrățișează viața în întregime, pînă la bătrînețe, cînd procesele de involuție înlocuiesc procesele de evoluție.

Se poate considera că adolescentul, ca și copilul, are moduri de a gîndi, de a simți, de a acționa, precum și o reprezentare asupra lumii care îi sînt proprii ? Sîntem tentați să le presupunem, în măsura în care deosebirile față de vîrsta care precede și vîrsta care urmează apar mai numeroase. Poate că într-o zi se va putea defini cu precizie o mentalitate a adolescentului intermediară între egocentrismul copilului și mentalitatea mai obiectivă a omului matur. Adolescentului îi lipsește încă, într-adevăr, din imparțialitate și experiență ; gîndirea sa păstrează ceva subiectiv ; fie că se închide în ea însăși, într-un narcisism genetic trecător, fie că se confundă cu a semenului într-un elan comunitar. Această neîncetată raportare la sine se manifestă nu numai în afirmarea caracterului, ci și în sentimente, în relațiile cu ambianța, în apercepția valorilor, pînă la dialectica, în aparență, cea mai impersonală. Aceasta este ceea ce m-a determinat să vorbesc de o mentalitate egotistă a adolescentului.

II. Situații-tip

Schema genetică din care am amintit cîteva elemente nu poate să furnizeze o imagine satisfăcătoare asupra adolescentului, cu toate nuanțele care pot fi astfel surprinse. Pentru a vedea mai limpede, trebuie ținut seama de situațiile concrete în care subiectul este plasat. Însă o psihologie a situațiilor, care variază în funcție de mediu, va pretinde evident mult mai mult loc decît cel de care dispunem. Să ne limităm la unele dintre ele, luate cu titlu de exemplu, lăsînd fiecărui educator grija de a analiza situațiile de viață foarte variate ale adolescenților care îi sînt încredințați.

★

Fie că este licean, fie că este ucenic, adolescentul continuă de obicei să trăiască o parte din timp în familia sa ; condițiile însă se schimbă. Mai mare, mai întreprinzător, de asemenea mai susceptibil, el aspiră la independență. În acest sens îl ajută evoluția deprinderilor sale. Rezis-

tenţele pe care le întîmpină la această dorinţă sînt una din sursele principale ale conflictelor familiale. Un mediu prea indulgent sau neglijent poate să fie tot atît de defavorabil pentru cucerirea autonomiei personale cît şi un mediu prea rigid. Mai mult, familia sa pierde o parte a influenţei pe care o avea asupra lui în beneficiul unor persoane străine sau al profesiei. Adolescentul traversează o etapă decisivă a *„înţărcării psihologice"*, care transformă raporturile sale cu mediul familial.

Trebuie, de asemenea, să se ţină seama de locul său în constelaţia familială : situaţia de prim-născut stimulează maturizarea socială, în timp ce aceea de mezin sau de cel mai mic riscă s-o împiedice. Acela care rămîne orfan în acest moment suportă consecinţele afective mai puţin dureros decît copilul mic ; este adevărat că doliul său poate provoca o suferinţă conştinetă mult mai profundă decît dacă ar fi fost mai mic, însă el este mai bine înarmat pentru a rezista efectelor despărţirii, şi adesea situaţia de orfan atunci cînd aceasta survine în timpul adolescenţei, accelerează afirmarea personalităţii.

Evoluţia raporturilor familiale poate prezenta, în anumite cazuri, anomalii periculoase. Uneori, adolescentului şi mai ales adolescentei, le este frică să crească, ei vor în mod nedefinit să rămînă copii, pentru ca să păstreze mai bine afecţiunea părinţilor şi să trăiască sub protecţia lor. Printre cazurile de adolescenţi inadaptaţi examinaţi la Centrul psihopedagogic, observăm adeseori opriri ale evoluţiei afective, de exemplu, fixaţii faţă de o mamă prea cocoloşitoare. Aceste tulburări sînt o sursă de dezadaptare şi ele se răsfrîng şi asupra activităţii şcolare. Rivalităţile dintre fraţi pot avea acelaşi rezultat. Acesta este cazul atunci cînd unul dintre copii, foarte bun la învăţătură împiedică afirmarea celui mai puţin favorizat ; acesta din urmă se simte copleşit de fratele sau sora sa mai dotată şi se instalează, dezamăgit, în conduitele de eşec. În sfîrşit, în cazul unor naturi hipersensibile, primele experienţe la contactul cu realitatea socială adultă sînt atît de neplăcute încît viaţa familială le serveşte de refugiu, ceea ce poate împiedica formarea personalităţii.

★

Situaţia de şcolar sau de licean rămîne comună tuturor adolescenţilor ; însă, atunci cînd şcolaritatea obligatorie se termină, cea mai mare parte dintre aceştia intră în întreprinderi care pregătesc ucenici, în timp ce ceilalţi îşi continuă studiile. Adolescentul şcolar şi adolescentul ucenic, fiind solicitaţi de situaţii diferite, reprezintă două mentalităţi destul de distincte. Psihologia celui de-al doilea este încă mult mai puţin cunoscută decît a primului, dar totul ne face să credem că înfiinţarea recentă în Franţa a numeroase Centre de pregătire a ucenicilor va permite să se studieze mai bine trăsăturile psihologice proprii

ucenicului, fără a uita în același timp că Centrul de pregătire a ucenicilor, numit — începînd din 1960 — Liceu tehnic, este un fel de școală care apropie situația adolescentului ucenic de aceea a adolescentului școlar.

Ucenicul muncitor, introdus în atelier cu un contract de muncă la vîrsta de paisprezece ani, este fără îndoială protejat printr-o legislație socială, dar în realitate el este, la ieșirea din școală, și în plină dezvoltare, aruncat brusc în mediul industrial despre care se poate spune că nu în vederea educației este organizat... Este un mediu de producție care îl atrage de obicei puternic pe ucenic prin noutatea sa, prin activitățile sale concrete. El îi asigură un cîștig, care îl ridică în proprii săi ochi și care îi permite să-și satisfacă dorințele. Îi oferă, în afara orelor de muncă, o viață mai liberă. Însă, în același timp, îl expune la pericole de toate felurile, uneori la experiențe premature alteori la promiscuitate. Evoluția socială a adolescentului și aceea a sexualității sale sînt, prin aceasta, accelerate, dar asimilarea culturii este eclipsată de către învățarea tehnică. Riscul, pentru el, este de a se adultiza prematur, sub influența copleșitoare a unei vieți profesionale și sociale care nu îi lasă, într-o oarecare măsură, timpul de *a fi adolescent, adică de a lua cunoștință de el însuși și de lumea în care va trăi.*

Din contră, situația de adolescent școlar favorizează asimilarea culturii și îi asigură condițiile de viață într-un mediu educativ, protejator. Ea diferă în funcție de felul studiilor, păstrînd totuși trăsături comune, oricare ar fi instituția frecventată. Studiul stimulează evoluția gîndirii adolescentului ; el poate constitui, de asemenea, un mijloc de evadare din realitatea pe care adolescentul o consideră mediocră. În plus, școala reprezintă contragreutatea familiei ; la școală, el leagă prietenii, caută succese. Acțiunea combinată a acestor două medii poate fi foarte favorabilă formării armonioase a adolescentului, însă trebuie să spunem cu regret că de obicei ele se ignoră una pe alta, mai mult decît atunci cînd este vorba de un elev mai mic. Cînd acesta se află în internatul școlii, influența mediului școlar este mai profundă și probelemele psihopedagogice ale internatului sînt printre cele mai delicate pe care le ridică adolescența. Riscul situației de școlar este de a întîrzia evoluția socială în beneficiul evoluției intelectuale. Există tineri, care se cufundă în pregătirea buchisită a examenelor, cărora le lipsesc contactele suficiente cu viața rală, care se maturizează greu, se adaptează prost și, deveniți adulți, par niște adolescenți întîrziați.

★

Ar merita să fie studiate și alte situații, în special aceea a adolescentului membru al unei mișcări de tineret și aceea a adolescentului delincvent. Și una și cealaltă, deși foarte diferite, sînt caracteristice lumii contemporane.

Cluburile de tineri oferă băieților și fetelor un mediu de formare mai liber și mai suplu decît familia sau școala. Activitățile în aer liber, viața comunitară cu același ideal răspund unor trebuințe profunde și facilitează evoluția personalității. De aceea, mișcările de tineret completează în mod fericit ceea ce mediul școlar oferă tinerilor exclusiv din punct de vedere intelectual.

Cît privește adolescentul delincvent, mentalitatea sa ar necesita un studiu special. Să ne mulțumim să amintim aici că situația sa este adesea determinată de un mediu familial deficitar și că reeducarea lui constituie una dintre problemele pedagogice cele mai stringente ale epocii noastre.

III. Evenimentele

Este imposibil și ar părea bizară dorința de a face inventarul evenimentelor care intervin în evoluția adolescentului. Numărul lor nu este determinat. Dacă se produc frecvent, își pierd caracterul întîmplător și se pot integra într-o situație-tip ; însă întîmplarea propriu-zisă, fortuită, non previzibilă, scapă oricărei clasificări. Ceea ce trebuie subliniat este importanța psihologiei evenimentelor trăite pentru cunoașterea mai profundă a adolescentului.

Faptul este foarte evident atunci cînd ne găsim în fața unui caz dificil, de exemplu, cazul unui adolescent inadaptat.

Psihologul clinician îi face anamneza, scrutează trecutul subiectului. Anumite evenimente din mica copilărie, o frică de exemplu, aparent uitate și scoase la lumină prin tehnicile proiective, îl pot pune pe pista originii unor tulburări. Însă în aceeași măsură diagnosticul său poate fi orientat de unele evenimente recente. Este vorba uneori de fapte neobișnuite, un bombardament, vederea unui accident, o întîlnire întîmplătoare care au avut un răsunet profund. Alteori, sînt evenimente legate direct de adolescență. Se știe, de exemplu, că apariția primelor menstre la fată, o poluție nocturnă la băiat pot declanșa, dacă copiii nu au fost avertizați de către cei din jur, reacții nevrotice, anxietate, obsesii etc.

Ceea ce este valabil pentru adolescentul inadaptat este și pentru orice adolescent. Fiecare istorie personală conține evenimente dintre care unele au exercitat o influență determinantă asupra viitorului nostru.

Astfel poate fi pentru un licean, în timpul studiilor, sosirea unui nou profesor pe care îl va iubi, îl va admira, îl va imita, și prin el, va iubi, începînd de acum, istoria sau matematica. Tot așa, o călătorie, care, prin înstrăinarea pe care o provoacă, grăbește brusc apariția conștiinței de sine. Sau, și mai puțin aparent ; contemplarea unui peisaj frumos, care provoacă prima emoție estetică, o formulă întîlnită din întîmplare într-o carte și care devine o regulă de viață sau o formulă magică, strigătul de durere al unui copil, care trezește unei fetițe pentru prima oară sentimentul matern.

Fără îndoială, aceste întîmplări nu sînt adesea decît o ocazie propice care face să acționeze anumiți factori genetici ; însă dacă sînt ignorate, unele conduite ale adolescentului ne rămîn impenetrabile. Explorarea unor asemenea evenimente este plină de dificultăți. Cu cît evenimentul este mai neobișnuit, cu atît psihologul are mai multă dificultate în a-l depista. Lucru mai grav : un același fapt îl poate impresiona puternic pe un om și îl poate lăsa indiferent pe un altul ; și nu vom ști niciodată dinainte care eveniment va lăsa o urmă, ci numai după ce se produc li se poate aprecia importanța. Esențial este să nu le ignorăm existența și să știm să le utilizăm pentru interpretarea conduitei tinerilor.

IV. **Problemele pedagogice**

Dacă ar fi trebuit pentru a aprecia importanța adolescenței, să definim rolul ei în ansamblul vieții umane, am fi putut spune că are o funcție dublă. În primul rînd, *o funcție de adaptare* la mediu. Acesta este punctul de împlinire naturală și normală a evoluției, și rolul societății adulte constă în a favoriza o astfel de integrare a adolescentului prin însușirea unor deprinderi adecvate. Însă o asemenea funcție nu este singura. Într-adevăr, la această vîrstă elanul dezvoltării și al afirmării de sine împinge individul deasupra lui însuși, nu numai deasupra a ceea ce era în copilărie, ci, de asemenea, într-o oarecare măsură, dincolo de ceea ce va deveni la vîrsta adultă. Această *funcție de depășire* este aceea care mi se pare necesar să fie recunoscută alături de funcția de adaptare. Idealul tinereții, în special, este o sursă de progres moral și spiritual, o forță de șoc în fața imperfecțiunilor lumii pe care adolescentul o descoperă și pe care o judecă fără menajament.

O preocupare pentru adaptarea cu orice preț poate duce la conformism sau, cel puțin, la conduite standardizate. O trebuință de depășire cu orice preț riscă să conducă la o opoziție fără ieșire. Trebuie deci menținut un anumit echilibru între aceste două funcțiuni la fel de necesare și parțial antagoniste. În aceasta constă, fără îndoială, una dintre problemele majore ale educației adolescentului.

Aceasta fiind stabilit, ce probleme practice are de rezolvat pedagogul în legătură cu adolescenții ?

Înainte de toate, el nu trebuie să se lase surprins de schimbările care se produc : transformări organice în pubertate, evoluție a intereselor, neascultare, instabilitate și nerăbdare, la unii dorința de a se scoate în evidență etc., tot atîtea date pe care trebuie să le cunoască înainte de a trece la acțiune. Aceasta pretinde din partea sa atît prezență de spirit, cît și suplețe. Dacă se lasă derutat sau depășit, el riscă să-și piardă influența sau chiar să servească drept țintă pentru adolescenți.

El trebuie, de asemenea, să ia anumite precauţii în vederea unei cît mai mari individualizări a educaţiei. Fiecare adolescent este, am văzut, un caz concret, distinct şi trebuie tratat ca atare. El are maniera sa proprie de a creşte şi de a se dezvolta şi nu poate fi cu adevărat ajutat să-şi depăşească dificultăţile personale decît dacă se ajunge la cunoaşterea modului său individual de a evolua. Nu este deci suficient să se ţină cont de vîrsta subiectului ; acţiunea educativă depinde, mult mai mult decît la vîrstele precedente, de diferenţele care se precizează între băieţi şi fete începînd de la pubertate, de diferenţele mediilor de origine şi mai ales de diversitatea caracterelor.

Cît priveşte conţinutul educaţiei, care este, şi el, variabil, studiul său nu îşi are locul aici, însă nu vom putea să subliniem îndeajuns importanţa problemelor noi pe care el le pune pedagogului : aceea a educaţiei sportive, paralel cu creşterea fizică, şi aceea a educaţiei sexuale la vîrsta pubertăţii ; problema orientării şcolare şi apoi a stimulării culturale şi, deja pentru mulţi dintre adolescenţi, aceea a orientării profesionale şi a uceniciei ; în sfîrşit, şi mai ales, pentru toţi, problema educaţiei morale şi a formării caracterului, în funcţie de dezvoltarea sentimentului de autoafirmare.

Pentru a le rezolva, nu există o soluţie unică şi cu atît mai puţin soluţii gata făcute. Însă educatorul nu trebuie să se lase obsedat de dificultăţile pe care acestea le pot presupune. Observaţia psihologică îmbinată cu o simpatie cît mai activă faţă de elevii săi mari îl va ajuta să le depăşească. El le va rezolva cu mai multă uşurinţă în măsura în care se va strădui să păstreze contactul şi încrederea adolescenţilor. *O atitudine comprehensivă* este la acest moment mai necesară ca oricînd şi ea implică, în acelaşi timp, bunăvoinţă şi fermitate. Putem vedea, în aceasta, pe bună dreptate, un factor esenţial al educaţiei adolescenţilor, poate chiar cheia reuşitei în educaţia sa.

Aşa-zişii „blousons noir", „teddy-boys", „huliganismul" au atras recent atenţia opiniei publice asupra unor conduite de opoziţie violentă, care adesea merg pînă la delincvenţă. Ele se explică, într-o anumită măsură, prin atitudini educative de indiferenţă sau de îngăduinţă din partea anumitor familii şi de asemenea ale noastre în general, în care gustul violenţei, al sexualităţii şi al luxului poate marca cu duritate personalităţile adolescente. Psihologia, care reprezintă o cercetare cu caracter ştiinţific, constată, însă nu poate să scuze asemenea acţiuni. Ea nu va putea să servească drept paravan slăbiciunilor timpului nostru. Cea care este şi rămîne angajată este responsabilitatea educaţiei.

MAURICE DEBESSE

Bibliografie

Ch. Bühler, *Kindheit und Jungend* (Leipzig).

A. Busemann, *Pädagogische Jugendkunde* (Frankfurt, 1948).

M. Debesse, *L'adolescence*, Coll. „Que Sais-je ?" (P.U.F.) ; *La crise d'originalité juvénile* (P.U.F) ; *Les problèmes pédagogiques de l'adolescence*, în : Leçons de *Pédagogie (de R. Cousinet)* (P.U.F., 1950): *L'adolescence et les problèmes psychogénétiques*, „Rev. Philos." (1951) ; *La psychologie de l'adolescent* (Scientia, 1954).

Fleming, *Social psychology of the adolescence* (London, 1948).

R. Hubert, *La croissance mentale*, T.II (P.U.F.).

B. Inhelder et J. Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, (P.U.F., 1955).

R. Johannot, *Le raisonnement chez l'adolescent* (Delachaux et Niestlé)

Landis, *Adolescence and Youth* (New York and London, 1951).

P. Mendousse, *L'âme de l'adolescent* (P.U.F.) — L'âme de l'adolescente (P.U.F.).

J. Rouart, *Psychopathologie de la puberté*, „Coll. Paideïa" (P.U.F.).

O. Schwartz, *Psychologie sexuelle*, tr. fr. (P.U.F.).

Revista „Enfance" a publicat un important număr special intitulat *L'Adolescence* (sept. — dec. 1958).

2

Psihologie funcțională

Viața corporală și educația fizică a copilului

I. Personalitatea motorie

Mișcarea, scria M. Montessori, este puntea de lăgătură între gîndire și acțiune.

Într-adevăr există o personalitate fizică ce prezintă izbitoare analogii cu personalitatea mentală și aceste două comportamente, nicidecum separate prin bariere de netrecut, sînt, dimpotrivă, strîns unite.

Fie că este vorba de a studia forța, viteza, rezistența, sau îndemînarea, care sînt cele patru aspecte esențiale ale vieții motorii*, fie că este vorba de a studia problemele oboselii, surmenajului sau ale reeducării se recurge la „teste de motricitate" și la metode de antrenament întru totul comparabile cu testele și metodele folosite în psihopedagogie.

În toate etapele creșterii și dezvoltării se ajunge la modalitatea de a fixa puncte de reper destul de constante pentru a putea fi considerate ca indicatoare ale „normalului".

În cursul primului său an, sugarul trebuie să-și tripleze greutatea, trecînd în medie de la trei kilograme și cinci sute de grame, cît are la naștere, la mai mult de nouă kilograme, la un an, în timp ce, în același an, înălțimea sa, care trece de la cincizeci la șaptezeci de centimetri, nu sporește decît cu 20%. Această disproporție, care se exprimă în „legea suprafețelor" a lui Ch. Richet, domină întreaga biologie a primilor ani de viață. Ea explică totodată intensitatea schimbărilor și fragilitatea față de factorii nocivi, trăsături caracteristice acestei perioade.

Primele surîsuri trebuie să fie constatate spre a patruzecea zi de viață (Marcel Bergeron); primul dinte, care este un incisiv median inferior, trebuie să apară între șase și opt luni, în timp ce caninii sînt „dinții de la doi ani".

Spre cincisprezece luni, copilul trebuie să meargă singur; pe la optsprezece luni, el devine un pericol pentru mobilele din casă; dobîndirea limbajului trebuie să fie aproape deplină pe la doi ani.

---

* Coeficientul VARF al lui Bellin du Coteau.

Pentru ca dezvoltarea psihomotorie, în cursul primei copilării să evolueze normal este necesar ca toate sistemele fundamentale să se dezvolte fără incidente; motricitatea, senzațiile și percepțiile, atitudinile, inteligența sînt strîns solidare și orice perturbare a unui sistem are repercusiuni asupra tuturor celorlalte și asupra conduitei generale a individului.

Victor Hugo, învățîndu-ne „arta de a fi bunic", povestește că, văzîndu-și nepoata visătoare, a întrebat-o ce dorește: „Asta", răspunse ea întinzînd mîna ca pentru a apuca;

C'était l'heure ou le soir commence„
Je vis à l'horizon surgir la lune immense.*

Că un copil de doi ani încearcă să apuce luna cu degetele ca și cum ar apuca urechile ursului său de pluș sau barba venerabilului său bunic demonstrează că noțiunile de distanță, relief, perspectivă ca și energia mușchilor și controlul sistemului nervos sînt necesare pentru realizarea corectă a unui gest și că progresele fiecăruia dintre aceste sisteme trebuie să fie paralele pentru a ajunge la coordonarea necesară.

La vîrsta de patru ani, sistemul nervos central și organele de simț ating o dezvoltare care se manifestă prin coordonarea mișcărilor: copilul trebuie să poată să-și încheie hainele, să meargă de-a îndărătelea, să coboare corect o scară, să sară cu amîndouă picioarele deodată, pentru a nu aminti, printre numeroasele teste descrise, decît pe cele mai tipice. Henri Wallon, Ozeretski, de Vryes au dat numeroase exemple privitoare la acest paralelism între evoluția funcțiilor motorii și dezvoltarea sistemului nervos central.

Mai tîrziu, de la zece la șaisprezece ani, nu numai gestul va fi acela care va servi drept control, ci și performanța care se apreciază prin intermediul întregii serii de teste ce sînt folosite în orientarea profesională: desene, construcții, manipulări de mecanisme industriale, sau în educația fizică și sportivă. Aceasta din urmă posedă probele cele mai simple și mai ușor controlabile: timpul necesar unui copil pentru a parcurge o anumită distanță, înălțimea sau lungimea pe care este capabil să o sară, distanța la care aruncă o bilă de fontă de a anumită greutate în funcție de vîrstă sau de sex. „Brevetul sportiv", astăzi generalizat în toate ciclurile școlare, verifică aptitudinile fiecăruia prin serii de probe de dificultate crescîndă, riguros stabilite pentru fiecare categorie de vîrstă, pitici, juniori etc.

Se ajunge la a se stabili, pentru fiecare copil, o „fișă fiziologică de performanță", care, în viitor, va trebui să însoțească copilul în întreaga lui carieră, tot așa cum este însoțit de carnetul său de elev sau de fișa medicală**.

---

* „E ora cînd începe să însereze,
Văd la orizont cum apare o lună imensă".

** Este destul de curios de constatat că toate probele se aplică la depistarea „întîrzierilor în creștere sau dezvoltare". Și, totuși, dacă există arierați, există de asemenea și subiecți excepțional de dotați, „supranormali". Este îngrijorător faptul că studiul comportamentului și al reacțiilor lor la probe de laborator este, dacă nu neglijat, lăsat pe planul al doilea.

II. Atitudinile și gestul

Aportul psihismului este la fel de important în conduita motorie cît este aportul factorilor biologici în dezvoltarea normală a intelectului. Într-adevăr, atunci cînd se studiază funcția motorie se constată că fiziologia nu reprezintă decît unul dintre aspectele problemei. Motricitatea și activitatea musculară pun în evidență o personalitate fizică care în numeroase puncte se întîlnește cu personalitatea mentală. Există o sinergie musculară care corespunde asociațiilor de idei, și o memorie musculară, care îi permite copilului să acumuleze progresiv și fără stări conflictuale un bagaj de reflexe și de gesturi coordonate, ce vor constitui personalitatea sa fizică, tot așa cum memoria mentală condiționează achiziția organizată a unui vocabular, a unor formule, a unor aspecte ale rațiunii, a căror sinteză va deveni posibilă ulterior. Această memorie musculară poate, ca și cealaltă, să comită erori.

Personalitatea fizică și motorie este atît de evidentă încît, de la distanță și mult înainte de a-i fi putut identifica trăsăturile, recunoaștem o persoană după ritmul pașilor sau după gesturi, la fel de precis ca după voce sau după figură.

Pe drept cuvînt, toate aceste noțiuni de poziție, de forță, de rezistență, de echilibru — care ne permit în fiecare moment să ne situăm în raport cu orizontala sau verticala, să ne menținem în echilibru, să apreciem viteza și forța obiectelor ce se apropie de noi, să ne dozăm gesturile în funcție de scopul vizat — au fost grupate sub denumirea de „simț muscular". Ele reprezintă proprietățile unui veritabil „simț", care, la fel ca și vederea sau auzul, este indispensabil unei vieți normale și care posedă una dintre caracteristicile esențiale ale simțurilor, și anume faptul că este eminamente educabil.

Atunci cînd sînt atinse sferele cele mai înalte ale motricității, ce țin de domeniul artei, ca, de exemplu, stilul dansatoarei sau al aruncătorului de disc, se vede clar că pentru a realiza o asemenea perfecțiune este necesară asocierea armonioasă a factorilor legați de calitățile motorii și a celor legați de inteligență și de simțul estetic, și este foarte dificil de stabilit partea exactă care, într-o realizare atît de perfectă, revine calitățile fizice sau celor spirituale.

Căci educația fizică — prea mult uitată în programele școlare — nu constă numai din a dobîndi o musculatură dezvoltată și nu are ca singur obiectiv performanța. Ea trebuie, de asemenea, să deprindă copilul să execute corect și, pe cît posibil, cu eleganță *gesturile și atitudinile* cele mai obișnuite în viața curentă, ca și pe acelea ce fac parte din stilul sportivului sau al artistului. Această ușurință, această armonie fac parte dintre elementele care în orice împrejurare constituie „bucuria de a trăi".

Se ignoră adesea că contracția statică, cea care este solicitată în atitudini și în imobilitate, necesită eforturi, voință un autocontrol la fel de intens și adesea mai intens decît cel necesar în contracția dinamică. Prin educație trebuie să formăm elementele de bază ale poziției, rezistenței, echilibrului care asigură atitudini corporale corecte.

În mișcare, problema este dominată de buna stare a reflexelor, iar în atitudine, de controlul tonusului. Acesta, care este permanent, chiar și în timpul somnului, capătă valoarea unei veritabile acomodări plastice a funcției motrice, totdeauna gata să susțină atît plasticitatea atitudinii cît și eficacitatea mișcării.

„A gîndi, a spus Bain, înseamnă uneori a reține acțiunea".

Imaginea eului psihologic se află constant pe fundalul activității psihice.

Acest „eu" psihologic a fost înțeles bine de către Henri Wallon ; el a știut să marcheze etapele și aspectele de trecere care conduc la copii atît manifestările cele mai primitive ale activității musculare, cît și activitățile mentale și stările emoționale cele mai evoluate. Tot el a pus în evidență reciprocitatea constantă dintre atitudine și mișcare și sensibilitatea care le corespunde. Tehnicile electronice, deși recente, sînt foarte promițătoare, deschid noi posibilități în studiile consacrate motricității gîndirii.

Pe scurt, în evoluția psihomotorie se pot marca patru etape :

Prima etapă (sugari). Instinctul constituie potențialul motor fără instanță de memorie și de control. Este absența totală a controlului motor prin absența memoriei motrice.

Etapa a doua (2 ani.) Achizițiile senzorimotorii și senzoriale contribuie la dezvoltarea memoriei și a controlului mișcării. Instinctului pur îi urmează impulsul motor declanșat prin afectivitate și motivație. Mișcarea devine, treptat, globală, ea este controlată de memorie și de cunoașterea mișcării.

Etapa a treia (7—15 ani). Noțiunea de idee și de voință motrică va domina impulsul motric, care va fi el însuși canalizat, stăpînit, controlat de către dezvoltarea memoriei motorii a copilului : instinctul și forța sa musculară.

Etapa a patra (adolescența). Adolescentul și-a dezvoltat și capacitatea de amintire a mișcărilor, și noțiuni privitoare la lumea exterioară a obiectelor, la formă, relief, viteză. Datorită cunoașterii lumii exterioare lui, i s-au dezvoltat dorința și voința de mișcare. A ști este înlocuit acum cu a vrea.

După evoluția de la act la gîndire, în timpul copilăriei, la adult gîndirea devine stăpîna actului.

III. Factorii determinanți ai motricității

Factorii determinanți ai motricității nu sînt exclusiv biologici, tot așa cum factorii care condiționează inteligența și caracterul depind, într-o mare măsură, de starea de echilibru a principalelor funcții fiziologice și, în special, de starea de echilibru endocrin.

> Exemplu, la copilul mic au fost considerați ca factori determinanți ai motricității imitația, emoțiile și mai ales instinctul, care apare ca factor predominant.
>
> Dacă se studiază însă rolul instinctului, de exemplu, în migrațiuni, care constituie prototipul mișcărilor spontane și comune tuturor indivizilor unei aceleași specii, în aceleași condiții de experiență se remarcă faptul că instinctul nu este totul și că el însuși este condiționat de variațiile mediului ambiant, pe de o parte, și de echilibrul endocrin al subiectului, pe de altă parte. Este într-adevăr prea facil să atribui doar „instinctului migrator" un impuls atît de ordonat, atît de regulat în timp și spațiu cum este o migrațiune de sute de mii de somoni.
>
> Lucrările recente ale lui Fontaine (Paris) și Koch (Louvain) au demonstrat că, pe de o parte, în bazinele în care se efectuează experiențe — toate celelalte condiții rămînînd aceleași — se modifică proporția anumitor substanțe minerale și în special a sării. Pe de altă parte, la păsările migratoare se observă, la începutul migrațiunilor, descărcări hormonale ce se produc regulat în aceleași condiții și aceste modificări hormonale sînt însoțite de o „anxietate premigratorie" caracteristică.

În producerea mișcării există deci o interdependență strînsă între factorii psihici și factorii biologici, reprezentați, în cazul de față, de către starea de echilibru sau de către dereglarea glandelor endocrine.

IV. Cazul copiilor întîrziați

Cînd se folosesc diferite metode, cum este gimnastica ritmică, în reeducarea copiilor întîrziați, se evidențiază două categorii de fapte :

a) Se constată că progresul în educația mișcărilor este strict paralel cu dezvoltarea sistemului neuromuscular, devenind astfel posibil ca, prin „teste motorii", asemenea acelora expuse mai sus, să se aprecieze întîrzierea cu aceeași precizie cu care, prin intermediul testelor de tipul Binet-Simon, sînt apreciate întîrzierile în dezvoltarea intelectuală. Aceasta înseamnă că în achiziționarea coordonării și preciziei gestului trebuie luați în considerație doi factori : pe de o parte, rolul dezvoltării sinergiilor neuromusculare ; pe de altă parte, rolul ce revine educației și exercițiului. Este evident că nu se poate educa decît ceea ce este existent, deci educabil, și că educația motricității comportă o pedagogie întrutotul comparabilă cu pedagogia școlară.

b) Se constată că atunci cînd, prin intermediul muzicii și ritmului, față de care întîrziații sînd deosebit de sensibili și docili, se ajunge să se obțină la acești copii elemente de atenție și disciplină, rezultatele favorabile astfel obținute se transferă în domeniul educației școlare și că, de regulă, progresul în cele două domenii este paralel.

Ceea ce se observă astfel la copilul întîrziat în dezvoltare se regăsește cu atît mai mult la copilul normal dezvoltat și la adolescent. Observația demonstrează că cele două terenuri, fizic și mental, pe care se desfășoară dezvoltarea individului, sînt strîns legate. De la un anumit nivel, manifestările motorii, pentru a atinge eleganța stilului sau nivelul de performanță, trebuie să apeleze la inteligență (tehnică, tactică) și la voință. Invers, dezvoltarea armonioasă a funcțiilor neuromotorii are o fericită influență asupra evoluției personalității psihosenzoriale și a caracterului ; se poate chiar pretinde că, în anumite profesiuni, asocierea armonioasă a celor două conduite este indispensabilă.

Personalitatea copilului formează deci „un tot" în care unul din cei doi factori nu se poate dispensa de celălalt fără a provoca o dizarmonie ale cărei consecințe s-ar manifesta în toate aspectele conduitei și în viața școlară, profesională și socială, scopul final fiind, în ambele cazuri, adaptarea optimă a individului la condițiile ambianței în care el trebuie să trăiască.

V. Educația fizică și funcțiunile mentale

Dacă s-a introdus, de douăzeci de ani, educația fizică în programele școlare și au fost formate cadre didactice cu specialitatea educație fizică și sportivă, a căror formație tehnică și pedagogică este mult superioară aceleia a „profesorului de sport" pe care l-am cunoscut în urmă cu treizeci de ani, aceasta deoarece acțiunea binefăcătoare a unei educații fizice bine conduse nu se manifestă numai asupra glandelor endocrine, a sistemului motor și a nutriției, ci și asupra sistemului nervos, a funcțiunilor de echilibru, asupra creșterii fineței organelor de simț și a simțului muscular. Și este fapt demonstrat că o evoluție fiziologică normală în etapa pubertății corespunde unei treziri prompte a facultăților intelectuale. Educația respiratorie în particular, este un mijloc eficient de a obține rezistența, destinderea, senzația de euforie, necesare pentru a asigura, fără surmenaj și fără oboseală, activitatea școlară dificilă pe care programele o impun copilului mare, obligat să depună efortul intelectual cel mai intens în momentul în care consumurile organice cerute de avîntul de creștere, ce însoțește pubertatea, sînt cele mai mari.

Experiențe făcute înainte de ultimul război mondial pe sute de copii din școlile generale din Lyon (profesor Latarjet), apoi din școlile în „aer liber", selecționîndu-se elevi dintre cei mai slabi, au demonstrat că aceia care erau supuși unui antrenament fizic rațional realizau progrese nu numai în ceea ce privește aspectul morfologic și fiziologic, ci și în ceea ce privește rezultatele școlare, mult mai rapide și mai marcante decît la elevii din grupul martor menținuți în inactivitate fizică.

VI. Sporturile și formarea caracterului

Însă, pe măsură ce ne apropiem de adolescență, educația fizică nu mai este suficientă. Ea trebuie să fie completată prin educația sportivă. Sporturile, cu condiția să fie bine controlate din punct de vedere medical și tehnic, au o acțiune binefăcătoare incontestabilă asupra formării personalității și caracterului la această vîrstă ingrată. Știința antrenamentului comportă, ca și pedagogia școlară, noțiuni de dozaj al exercițiului, teste de aptitudini și de oboseală, ce nu diferă de cele care sînt folosite în psihologia experimentală decît prin detalii de tehnică, dar care dovedesc aceleași concepții.

Sporturile constituie aplicarea tehnicilor de educație fizică la exercițiile naturale ale oricărui individ : mersul, alergarea, săritura, înotul, apărarea. Aceasta este categoria sporturilor așa-numite „naturale". Cuvîntul „sport" implică noțiunea de competiție, adică lupta contra distanței, contra timpului sau contra unui adversar. Și sportul, în aceste forme simple, are o incontestabilă valoare educativă în sensul că, pentru a atinge un anumit rezultat, trebuie îmbinată dezvoltarea forței cu formarea „stilului", cu perfecțiunea gestului care permite maximum de randament cu minimum de efort. Aceste sporturi pot fi individuale : cele din programul olimpic ; sau colective : sporturi de echipă : fotbal, rugby etc., acestea din urmă necesitînd responsabilitate, diviziune și ierarhie a activității, respect față de sine însuși și față de adversar, bună pregătire pentru viața profesională și socială.

La un alt nivel, această forță poate fi dezvoltată de un instrument (ski, rame, roată și pedale, patine) sau, în sfîrșit, în sporturile mecanice, de un motor, de o elice, mîine de o rachetă.

În toate cazurile, scopul este același : lupta omului de a supune forțele naturii pentru a le dirija cu inteligență și îndrăzneală. De asemenea, cucerirea mișcării, cu țeluri din ce în ce mai îndepărtate : mereu mai sus, mai repede și posibilități din ce în ce mai mari, tendință firească ce nu trebuie împiedicată. Omul primitiv, cînd își domes-

ticea și-și încăleca caii sălbatici, făcea la fel. Dacă vulturul ar fi putut să-l ducă în spate, el ar fi căutat să-l supună pentru a se putea ridica în văzduh.

Marele principiu al sportului este aspirația către record, și fiecare dintre noi are un record al său propriu, pe măsura lui. În sport, cele mai frumoase victorii sînt cele repurtate asupra noastră înșine. Or, pentru a ajunge aici, trebuie cultivată voința, împingînd-o adesea pînă la îndrăzneală, trebuie de asemenea să te supui unui antrenament sever, unei discipline, preciziei în execuție. Trebuie chiar, pînă se ajunge pe înălțimi, să înveți să suferi.

Transpuse în domeniul școlarității, al vieții profesionale și al dezvoltării intelectuale, aceste concepții sînt dintre cele mai necesare pentru formarea caracterului.

Ele conțin și o lecție. În materie de sport, situația socială, relațiile nu servesc la nimic. Singurii judecători care contează sînt distanța și cronometrul. Nu există nici un exemplu de atingere a unor performanțe foarte înalte fără să fi fost reunite calitățile fizice și tehnice, care, și unele și celelalte, nu ajung la apogeu decît cu prețul unor lungi eforturi.

Adversarul meu aleargă sute de metri în unsprezece secunde și patru zecimi ; eu alerg în unsprezece și opt. Experiența, de zece ori repetată, conduce de zece ori la același rezultat. El este primul, eu sînt al doilea. Cronometrul este cel mai necruțător, dar și cel mai echitabil judecător. Nici un lanț nu este mai puternic decît acești trei sau patru metri de vid care ne separă. Nici relațiile fratelui meu, nici situația sa materială nu îi pot umple. Eu știu că pentru a recîștiga aceste patru zecimi de secundă îmi vor trebui săptămîni și săptămîni de muncă, de voință, că va trebui să mă supun unei discipline, poate la privațiuni.

Nu este oare aceasta o magnifică școală de formare a caracterului ? Și, de asemenea, o concepție, foarte util de dobîndit în epoca noastră cam frămîntată, cînd atîția tineri au o tendință marcată să ajungă — foarte repede și pe drumul cel mai scurt, disprețuind valorile pe care le reprezintă timpul, perseverența și munca — la dobîndirea nu numai de „titluri", dar mai ales la formarea lor ca „oameni".

ROBERT JEUDON

Doctor în medicină, doctor în litere, conferențiar onorific la École Pratique des Hautes Études

Bibliografie

M. Bergeron, *Le développement moteur et la psychomotricité chez l'enfant et l'adolescent*, „La Semaine des Hôpitaux de Paris", nr. 84 (novembre 1950).

Ph. Encausse, *Sport et santé* (Legrand, Paris, 1951).

Fontaine et Koch, *Les variations d'euryhalinité et d'osmoregulation chez les poissons*, „Journal de physiologie", nr. 42 (1950).

R. Jeudon, *L'éducation du geste* (Arnette, Paris, 1942) ; *Les facteurs déterminants de la motricité* (Médecine, éducation phsique et sports, nr. 11, 1956),

H. J. Koch și M. J. Heuts, *Régulation osmotique et migration de reproduction chez les épinoches*, vol. IV, III, fasc. III („Archives intern. de physiologie", 1943).

J. Paillard, *Les attitudes dans la motricité* (rapport à la sixième session de l'association de psychologie de langue française, Bordeaux 1959).

H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant* (Colin, Paris, 1947).

Viața afectivă a copilului

În orientarea conduitelor, afectivitatea joacă un dublu rol. Ea constituie, la punctul lor de plecare, motivația — trebuință, dorință, atitudine sau sentiment — care servește la declanșarea acțiunii și suscită căutarea informațiilor necesare. La sfîrșitul conduitei, ea reprezintă sancționarea — plăcere, durere, emoție, sentiment — care reține subiectul asupra eșecului sau reușitei sale și care va reacționa asupra motivațiilor primitive, deviindu-le și făcîndu-le din ce în ce mai complexe*. Complicarea reacțiilor motorii intelectuale și a reacțiilor afective sînt în interpendență ; la începutul vieții, motivațiile sînt simple : trebuințe fiziologice și trebuințe sociale ; de asemenea simple sînt și plăcerile, și durerile, căci acțiunile sînt relativ simple. Pe măsură ce copilul învață să țină seama, în cursul activităților sale, de „stimuli" din ce în ce mai numeroși, în aceeași măsură se împletesc motivații diverse, din ce în ce mai bogate în semnificații. Prin aceasta se explică dificultatea *educației afective*.

În ce anume constă ea ? În primul rînd, îl putem vedea pe educator străduindu-se să substituie mobilurilor egocentrice (o trebuință de hrană sau de mișcare) motivații mai socializate, el raportîndu-se, de exemplu, la viața culturală sau tehnică. El operează progresiv o modificare în orientare ; pe de o parte, obișnuiește copilul cu un mediu și cu acțiuni care îi vor deveni de acum necesare, pe de altă parte, el recompensează actele considerate ca bune și le pedepsește pe cele negative. Este vorba în același timp de dresaj și de persuasiune.

Educatorul se străduiește să facă motivațiile din ce în ce mai umane și emoțiile din ce în ce mai apropiate de sentimente.

Dar el mai are o sarcină. Ea constă în a crea ritmuri, ce vor imprima copilului o afectivitate dinamică, dar organizată. Trebuie procedat în

---

* Schema următoare exprimă (în mare) această interacțiune între diversele momente ale conduitei :

Motivație ——→ Informație
Acțiune ——→ Sancțiune

Perfecționarea unuia dintre momente trebuie să aibă ca rezultat transformări în toate celelalte.

așa fel încît copilul să nu fie nici sclavul trebuințelor, nici al obișnuințelor, nici al dorințelor care îl hărțuiesc și ca activitatea lui să-și păstreze totuși toată vivacitatea. Cum trebuie procedat pentru a-l determina pe copil să rămînă atașat de hrană, de somn, de activitățile motorii, pasionat de joc, de muncă, de viața socială și, în același timp, să nu fie tiranizat de către unul sau altul dintre aceste mobiluri ? Pe plan emoțional, problema este asemănătoare : nu trebuie ca jocul emoțiilor să instaleze instabilitatea, neliniștea, anxietatea ; copilul trebuie să devină capabil să depășească rapid șocul emoțional și, în același timp, să rămînă sensibil la toate modificările situaționale prin bucuriile lui, prin sentimentele lui și chiar prn tristețile și mîniile lui. Dificultatea pentru el constă în a învăța să alterneze și să ritmeze efectele, să nu rămînă fixat la tipuri inferioare de conduită, să nu se lase hărțuit între dorințe opuse. Stăpînirea de sine nu trebuie să constea în refularea afectelor, ci în organizarea lor în jurul cîtorva teme fundamentale, care, în loc să se contrazică unele pe altele, să se echilibreze.

În fiecare dintre aspectele sale (orientare spre scopuri din ce în ce mai complexe, instaurarea unor ritmuri din ce în ce mai suple), educația afectivă este servită de plasticitatea reacțiilor afective, care la om sînt toate pătrunse de incitații sociale. Departe de a însemna pur și simplu prelungirea instinctelor, trebuințelor, plăcerile, durerile, emoțiile, sentimentele datorează schimburilor interpersonale o mare parte din forța și structura lor. Sau, mai exact, ele au două fețe : una întoarsă spre conservarea vieții, alta spre socializarea conduitelor, și problema este de a ști să armonizezi aceste două aspecte, în loc de a le considera ca ireductibile.

Fiziologia afectivității ne arată că ea depinde, la om și la animalele superioare, de o interacțiune a diverselor niveluri ale sistemului nervos.

> Nucleii centrali infracorticali joacă un rol esențial în producerea reacțiilor afective : pisica, cîinele, maimuța, privați de cortex, continuă să prezinte reacții afective. La acest nivel există deja un joc complex de mecanisme complementare. Astfel, reacția de orientare, atît de strîns legată de emoțiile de surpriză, aviditate, frică, mînie, depinde, în aspectele sale elementare (tresărire), de formațiunea reticulată de la nivelul mezencefalului, în timp ce atenția depinde mai mult de reglarea a două etaje, a diencefalului (hipotalamus, talamus) și a anumitor zone ale „cortextului visceral" (rinencefal), în care nucleul amigdalian joacă rolul unui prim centru integrator în relație cu centrii conștiinței*.
>
> Relațiile afectelor cu sistemul nervos sînt, de altfel evidente : secționarea unui nerv simpatic poate, în mod temporar, să anuleze

* H. Piéron, *Apports de la physiologie à la psychologie*, (Année Psychol.", t. I, 1953, p. 279) ; H. Gastaut, *Données actuelles sur les mécanismes physiologiques centraux de l'émotion* („Bulletin de psychol.", t. XI, no. 3, p. 151, nr. 4, p. 202).

anumite dureri, și emoțiile au drept componente esențiale reacții ce se găsesc sub comanda sistemului autonom, cum sînt vasoconstricția, accelerarea bătăilor cordului, enervarea, transpirația, reacțiile glandulare.*

Menținîndu-ne la aceste observații, am impresia că viața afectivă este strîns legată de procesul de conservare a vieții, de trebuințele elementare de foame, de sete, de somn, de sexualitate. Aceasta exprimă antagonismul fundamental dintre agreabil și dezagreabil întîlnit la toate etajele afectivității, de la plăcerea și durerea fizică pînă la bucuria și suferința cu caracter moral sau estetic. Trebuie conchis că afectivitatea este, înainte de toate, viața : efortul ființei de a persevera în a exista își găsește în ea expresia.

Studiul fiziologic arată însă cît depinde ea și de funcțiile superioare.

Ablațiunea zonei prefrontale determină la animale un fel de insensibilitate la durere, iar la om — degradarea sentimentelor și dispariția preocupării pentru viitor**. Experiențele pavloviene asupra durerii au demonstrat, de altfel, modul în care aceasta este tributară asocierilor condiționate*** : o leziune, la început dureroasă, poate deveni stimul condiționat al unui excitant pozitiv de hrană, de exemplu, și, în consecință, ea va înceta să povoace unele dintre reacțiile caracteristice durerii, respirației sau circulației, de exemplu. Chiar și la om, pare că o impresie, ca aceea care rezultă dintr-o arsură, poate fi resimțită ca dureroasă cînd este asociată cu cuvîntul „fierbinte", în timp ce ea va fi resimțită doar „caldă" dacă se pronunță cuvîntul „cald"****. Asemenea fapte pot explica, într-o anumită măsură, diferențele între reacțiile indivizilor la durere, ale cărei efecte și conștientizare variază în funcție de activități, proiecte, idei și convingeri.

Afectivitatea apare astfel ca terenul de întîlnire a incitațiilor de natură biologică și a reglementărilor sociale și intelectuale. Ea exprimă dezechilibrul profund al organismului. Acesta nu are însă o existență total independentă față de solicitările mediului. Numai examinînd legătura dintre aceste două tipuri de reglare, pe planul trebuințelor, emoțiilor, dorințelor și al sentimentelor, educatorul va reuși să cunoască resorturile vieții afective.

---

* G. Dumas, *Nouveau traité de psychologie*, t II, cap. III și IV.

** Vezi Bloch, *Sur les conceptions actuelles de l'émotion* („Journal de psychol.", nr. 1, 1954, p. 87).

*** Pavlov, *Leçons sur le travail des grands hémisphères cérébraux* (Oeuvres choisies, p. 212—214).

**** Dacă acesta a fost el însuși asociat cu o senzație de căldură. R. C. Angelergues, *La conception pavlovienne de la douleur dans l'accouchement* („Revue de la nouvelle médecine", nr. 3, 1954, p. 17 și urm.).

I. Trebuințele vitale și educarea lor

Ne putem încrede în natură pentru a defini trebuințele reale ale copilului ? Numeroase fapte par să probeze că organismul știe să-și asigure echilibrul prin el însuși.

> Copilul va fi capabil nu numai să măsoare cantitatea de hrană care îi va fi necesară, dar și să aleagă dintre toate alimentele pe acelea care sînt utile conservării echilibrului organismului său ; s-a pretins că numai în virtutea instinctului un copil de doi sau trei ani va putea să-și compună meniul cu aceeași înțelepciune ca și un dietetician. Acest fenomen se apropie de foamea specifică animalelor, care știu să găsească substanțele necesare echilibrului lor organic. La fel, somnul ar apărea cînd copilul are nevoie să-și refacă forțele. Unii pediatri au conchis din acestea că nu trebuie fixată cantitatea de hrană, periodicitatea meselor sau a somnului ; nu avem decît să lăsăm să acționeze „înțelepciunea organismului".

Dar există oare la copil o singură funcție, un singur instinct cu adevărat „natural" ? Și le-ar putea avea fără riscuri pentru adaptarea sa socială ulterioară ? Echilibrul afectiv al copilului pare să solicite o anumită educare a instinctelor. Periodicitatea meselor și a curățeniei organizează emoțiile legate de viața nutritivă printr-un mecanism de tip condiționat*. Afecțiunea pe care educatoarea o manifestă față de copil în cursul îngrijirii, vorbele sale calde, mimica sa sînt de natură să mărească plăcerea pe care copilul o capătă față de satisfacerea acestor trebuințe și mai ales să le facă să devină mai umane. Copilul lipsit de această fericită ambianță prezintă o aviditate considerabilă față de hrană, dar la el trebuința se manifestă în stare brută, este impulsivă. Devine mai complexă și, în consecință, mai ușor de dominat și manevrat de către subiect atunci cînd este asociată cu anumite activități sociale. Ea devine o tendință în care se combină influențe diverse : alături de trebuința organică există dorința servirii mesei în comun, distragerea motorie și senzorială, plăcerea raporturilor sociale — tot atîția factori de înmlădiere și de îmbogățire a vieții organice.

> Dependența trebuinței de activitățile mai complexe se manifestă în cazurile de *anorexie*, *enurezis* și *insomnie*. Pierderea poftei de mîncare are cauze diferite. Poate fi o opoziție față de constrîngerea pe care o exercită mama asupra copilului sau o modalitate de a provoca neliniștea și o mai mare grijă din partea acesteia. Poate fi, mai tîrziu mai ales la fete, o contestație confuză contra inevitabilității creșterii, expresia regretului abandonării „inocenței" activităților

* Pavlov a arătat că timpul poate deveni unul dintre stimulenții condiționați ; dacă excitantul necondiționat nu este prezentat decît după o perioadă definită de timp în urma excitantului condiționat, în experiențele ulterioare acesta nu mai are efect decît la sfîrșitul acestui interval determinat.

infantile. Sau alimentul provoacă o inhibiție, pentru că el a fost legat de situații (reale sau imaginare) care au apărut ca o amenințare pentru personalitate*. Se vor găsi condiții asemănătoare la originea insomniei (și mai ales frica de a nu pierde afecțiunea maternă — de a pierde copilăria). Enurezisul, dincolo de vîrsta de doi sau de trei ani, are origini analoge. El este semnul unui sentiment de insecuritate, al incapacității copilului de a deveni autonom ; un atașament prea puternic față de mamă, ca și o absență completă a unui sprijin afectiv, se pot afla la originea acestei tulburări. Se întîlnesc adesea și componente sexuale.

Tendința sexuală oferă un alt exemplu al influenței vieții sociale asupra motivațiilor. Nu există argumente care să ne facă să credem că ea se manifestă înainte de trei sau de patru ani : plăcerea suptului, interesul pentru sfinctere nu par să aibă caracterul de sexualitate pe care psihanaliza li-l atribuie fără a aduce probe convingătoare. Dar este adevărat că, spre trei sau patru ani, curiozitatea față de naștere și apoi față de fecundare se asociază plăcerii procurate de explorarea zonelor sexuale : vivacitatea senzațiilor este mărită de caracterul misterios al acestei funcții despre care nu se vorbește decît în mod aluziv. Neliniștea poate rezulta din această situație și însoți plăcerile interzise. Există, de asemenea, în funcție de constituția biologică, dar și în funcție de pedagogii, forme diverse ale dorinței sexuale**.

Asemenea fapte ne arată că copilul reacționează la incitațiile organice ca o ființă socială : el le valorizează, le depreciază, le utilizează în funcție de satisfacțiile sau insatisfacțiile sociale al căror semnal au devenit. În consecință, tendințele nu sînt pur și simplu niște forțe biologice înnăscute. Ele sînt compuse : alături de aspectul lor de bază, ele au un aspect social, care nu este cu nimic mai puțin important în circumstanțele obișnuite ale vieții. Procesul de socializare a instinctelor primitive se realizează în mod permanent. Factorul decisiv, pînă la un an, pare să rezide în participarea adulților la plăcerile, bucuriile și tristețile copilului. Urmează apoi interdicțiile sociale ; copilul află că poate fi o sursă de nemulțumire, de mînie pentru altul. Simultan, el începe să participe la bucuriile și la necazurile celor apropiați. Tendințele organice se vor găsi înserate într-o înlănțuire de dorințe sociale — dorința de a nu displace altuia, de a fi iubit de acesta etc. —, care fac să le dispară outonomia. Dar se vede că acest proces de socializare este, de fapt, tributar emoțiilor, care constituie factorul primordial al începutului vieții afective a copilului.

---

* Vezi J. Boutonier, *L'Angoisse* ; J. Rouart, *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence.*

** Ibidem.

II. Emoțiile

Rolul negativ al emoțiilor a fost semnalat de foarte multe ori. Dar a fost arătată și funcția lor de sensibilizare față de nou. Grație lor, copilul descoperă valori noi : ceea ce este bun nu este numai ceea ce servește la satisfacerea trebuințelor ; este stimularea unei activități armonioase, a cărei cheltuială energetică este echilibrată de satisfacția senzorială și motorie... Ceea ce este neplăcut este nu numai durerea, ci, de asemenea, și dispariția activității agreabile, stimulul înfricoșător, obstacolul care întrerupe o acțiune.

Această amplificare a registrului valorilor în viața emoțională relevă, pe de o parte, mecanisme ereditare care definesc marile emoții și, pe de altă parte, o educație socială complexă.

Emoțiile se întîlnesc deja la animalele superioare, mai mult sau mai puțin evidente, în funcție de specii și de tipul de sistem nervos al animalului*. La copilul mic ele nu există sub o formă desăvîrșită, dar se observă atitudini care prefigurează emoțiile.

> Iată nemulțumirea, cu contracțiile ei spasmodice, cu destinderile ei bruște, cu strigătele și cu ritmul său sacadat. Iată mulțumirea, cu mișcările ei regulate, cu surîsurile și gîngurelile sale ; un bun exemplu îl constituie reacțiile circulare, mișcări autoreproducătoare care își extrag energia din excitațiile „spectacolelor" pe care le produc și din variațiile pe care le introduc (astfel copilul de la 3 la 4 luni nu se mai plictisește cu „spectacolul pe care-l dă propria sa mînă ridicată deasupra ochilor). Frica provine din incapacitatea copilului de a găsi o bază stabilă pentru reacțiile sale ; premisele ei se descoperă în atitudinea pe care el o ia atunci cînd pierde un suport ; membrele se întind, capul se trage înapoi. Mînia ofensivă nu există în prima lună ; ea nu intervine de loc decît după un an, în urma eșecului tendinței de dominare.

Aceste atitudini însă nu constituie decît o schiță a emoțiilor veritabile. Pentru ca acestea să apară, este necesară o maturizare nervoasă și, de asemenea, un climat social corespunzător. Căci viața interpersonală constituie matricea emoțiilor umane**. Emoțiile se propagă la copil prin contagiune. Acesta este cazul la început pentru bucurie : surîsul, rîsul altuia (începînd de la patru luni) induc reacții de bucurie, deoarece sînt stimuli pentru unele situații agreabile. Trebuie așteptat un an pentru ca impresiile de tristețe sau de frică să poată provoca la copil emoții corespunzătoare. Contagiunea presupune o

---

* În descrierea tipurilor de sistem nervos la cîini, Pavlov a arătat că emotivitatea depinde de educație (*Oeuvres choisies*, p. 331). D-na Kohts realizează, o bună descriere a emoțiilor la un cimpanzeu (*Conduites, sentiments, pensée chez les animaux*, p. 190).

** Asupra acestui punct, cf. H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Ch. V.

ambianță de familiaritate și de simpatie ; ea se produce dificil, între trei și cinsprezece luni, cu persoane necunoscute copilului ; acestea creează mai mult o jenă și timiditate. Printr-un mecanism opus contagiunii se produce inducția emoțiilor opuse ; mînia celuilalt, care îi desfigurează trăsăturile, care anunță durerea, provoacă frica. Bucuria unui coleg provoacă, la copilul frustrat, tristețea și resentimentul, în timp ce situația de nemulțumire poate provoca, la mai mult de un an, în anumite condiții de competiție, luarea în rîs și ostilitatea.

Din simple manifestări ale dezadaptării, emoțiile devin, în viața socială, instrumente de ajustare a indivizilor. Această funcție pare să-și găsească fundamentul în relațiile care există între tonicitate și emoții.

> *Tonusul* poate fi definit ca „o contracție a mușchilor, care le dă, fără scurtare, un grad variabil de rezistență și de consistență" (H. Wallon). Este funcția care pregătește mișcarea și fundamentul atitudinilor (culcat, așezat, drept, de așteptare, de tensiune, de efort...). El are centri ce se află în creierul mijlociu, în relație cu cortexul, și căi efectoare. Între perceperea informațiilor și reacția motorie, el este momentul inițial al transformării.
>
> Fiecare emoție pare să solicite un tip definit de tonicitate*. La bucurie și la mînie, ne găsim în prezența a două forme diferite de hipertonicitate ; ele indică o intensificare a potențelor energetice ; bucuria de a fi depășit un obstacol determină un elan îndreptat spre noi activități, mînia determină o supraîncordare în fața unei dificultăți neașteptate. Frica este, de cele mai multe ori, caracterizată prin hipotonicitate ; ea înseamnă paralizie, hărțuită de reacții antagoniste. Nemulțumirea poate avea o componentă agresivă, dar ea este, în general, caracterizată printr-o atitudine de retragere în sine și de hipotonie.

Funcția tonică este alimentată de percepții : este normal ca să se găsească în expresiile mimice ale altuia ocazia de a se modela și a da o formă reacțiilor emoționale ale copilului. Într-adevăr, el învață nu numai în ce împrejurări trebuie să rîdă, să se întristeze, să se enerveze, să se sperie, ci și cum trebuie să o facă. De-a lungul procesului de educare a expresiilor emoționale, copilul desfășoară o adevărată deprindere a emoțiilor. Însă, reciproc, el acționează asupra conduitei celorlalți prin propriile sale mimici, care devin o primă formă de limbaj. Aceste prime modificări nu pot fi supraestimate ; ele permit copilului să se îndepărteze de subiectivitatea organică.

> Trebuie subliniat *rolul bucuriei și al rîsului* în acest început al conștiinței infantile. Rîsul este provocat inițial de un eveniment care prezintă caracterul ambiguu de a fi, în același timp, și așteptat, și oarecum neprevăzut. Așteptarea (de a o descoperi pe mama ascunsă după un paravan, de exemplu) creează o tensiune, apoi (cînd mama este descoperită) tensiunea se descarcă brusc și această cădere provoacă rîsul. Rîsul permite asocierea, complicitatea ; el favorizează

* H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, p. 93 și urm.

primele prietenii. Ulterior, după ce copiii ajung la sentimentul comicului, cînd ei rîd de eșecurile provocate de o dificultate ce ar fi putut fi depășită, rîsul îi apropie în convingerea că pot depăși ridicolul ; veselia comicului îi angajează într-o solidaritate optimistă, creatoare.

Alte emoții au un rol mai puțin important în apropierea subiecților. Frica, mai ales, îl închide pe copil în sine însuși, însă, de obicei, ea se exprimă prin suferință. Acest fenomen nu se constată și în tristețe, și copilul o modulează, o prelungește într-un mod care nu este încă intențional, sperînd că-i va putea influența pe cei apropiați. Dacă, în această situație, nu ar fi avut decît trebuința și durerea, ființa lui ar fi rămas închisă în vibrația sa organică. Grație emoțiilor, ea o comunică celorlalți. Reciproc, ea devine capabilă să participe la stările afective.

Aceste remarci asupra rolului pozitiv al emoțiilor n-ar fi complete dacă nu s-ar lua în considerație funcția lor în percepție și în inteligența motorie. Ele conferă obiectelor și situațiilor o semnificație, o valoare pozitivă sau negativă. În funcție de experiența sa, copilul le abordează cu atitudinea care îi este dictată de succesele sau eșecurile sale anterioare. Evenimentele care au dus la o bucurie sau la o nemulțumire sînt resimțite accentuat.

Acest fenomen de condiționare emoțională joacă un rol important în utilizarea instrumentelor. Un succes întîmplător provoacă o satisfacție care servește la fixarea înlănțuirii gesturilor și a raportului spațial care l-au făcut posibil. Pe planul inteligenței discursive, de asemenea, critica erorilor este facilitată de evocarea condiționată a neplăcerilor pe care i le-au provocat copilului greșelile anterioare.

O ultimă funcție pozitivă a emoțiilor este de a constitui sistematizări sincretice. Ele fac să fuzioneze evenimentul care le provoacă cu ansamblul circumstanțelor care îl acompaniază. Ori de cîte ori se vor reproduce emoțiile, evenimentul va evoca toată ambianța sa, obiectivă și subiectivă, pe fundamentul emoțiilor respective. Un astfel de mecanism îl găsim în comparațiile egocentrice care se află la originea gîndirii infantile, a generalizărilor și a primelor concepte.

Gîndirea fictivă este dominată de un asemenea proces. Astfel, cvasi-metaforele nu se sprijină numai pe asemănările dintre obiecte, ci și pe interesul pe care îl poartă copilul unora dintre ele. Dacă despre două case, una mare și cealaltă mică, el spune : „bebe și mama lui", este vorba, pentru copil, de retrăirea unei legături care îi este dragă. El proiectează asupra lumii categoria afectivă a raporturilor sale cu mama. Explicațiile artificiale sau animiste constituie acțiuni agreabile sau dezagreabile, temute sau dorite. Ele se fac prin referință la un trecut afectiv întotdeauna latent.

Fără îndoială că emoțiile nu au doar efecte pozitive. Ele fragmentează conduita, absorbind o cantitate de energie ce nu mai este disponibilă pentru adaptarea subiectului la mediu. Emotivitatea copilului, pînă aproape de lacrimi, ca și exuberanța bucuriei sale sînt factori de dezordine. Aici trebuie avut în vedere efectul de șoc, prezent în

orice emoție, și faptul că copilul nu are rezerve motorii și intelectuale suficiente pentru a se stăpîni ; avem în vedere șocuri mari, complet neașteptate, care întrerup o tensiune și o așteptare ; șocuri medii, surprinzătoare, dar nu întrutotul neașteptate, însoțite în general, de vasoconstricție, de accelerarea respirației și a bătăilor inimii, cu secretarea de adrenalină. Rezultatele psihologice obținute prin analiza lor coincid, într-o mare măsură, cu multiplele reacții de slăbiciune ale copilului. Absorbit de reacția în lanț a perturbațiilor organice, copilul este incapabil să opereze disocierile necesare : percepția sa este centrată pe elementele cu semnificație emoțională, analiza situației devine imposibilă, deoarece el încearcă să-și domine emoția și, în același timp, se gîndește la problema de rezolvat. Un alt efect perturbator constă în caracterul sincretic al relațiilor instituite de către emoție : sub influența emoției, subiectul este rearuncat în situațiile care au provocat emoții analoge și care se revarsă în situația prezentă în așa măsură încît îi șterg caracteristicile. Chiar cînd emoția nu este prea puternică, ea poate, printr-un asemenea mecanism, să genereze o stare de visare cu ochii deschiși, care îl abate pe copil de la a da un răspuns precis și neîntîrziat. În sfîrșit, efectul de șoc conduce la o degradare a relațiilor sociale, reduse la aspectul lor cel mai rudimentar, după cum se poate observa în fenomenele de contagiune — de panică, de frenezie sau de entuziasm colectiv.

> H. Wallon, care a zugrăvit cu multă forță antagonismul dintre emoții și viața motorie și intelectuală*, precum și J. Bourjade** s-au întrebat care este modalitatea prin care viața emoțională poate apărea, în același timp, ca declanșatoare și ca inhibitoare a procesului de adaptare. Este vorba de reacții străvechi, cărora automatismele și reprezentarea le-au diminuat din eficiență, dar care își vor mai juca rolul cînd funcțiunile superioare lipsesc ? Se poate remarca că, de fapt, automatismele și reprezentările nu funcționează niciodată fără incitații afective : manifestarea lor poate fi favorizată de emoții moderate sau de dorințe. Singurul ce pare cu adevărat nociv este șocul inhibitor, componenta de surpriză sau de frică ce se găsește în orice emoție, însă care este, în general, risipit sub influența altor efecte ale emoției, și mai ales sub acțiunea de lichidare a hipertonicității.

Dacă aceste observații sînt exacte, *educarea vieții emoționale* nu se poate limita la lupta împotriva efectelor negative ale emoțiilor de dezorientare ; ea trebuie, de asemenea, să utilizeze, socializîndu-le, aspectele dinamogene ale emoțiilor infantile.

Ceea ce trebuie evitat în mod special este ca ele să nu se stabilizeze ca atitudini caracteriale ; ca tristețea să nu devină mohorîre,

---

* *Les origines du caractère chez l'enfant*, p. 62 și urm.

** *La psychologie de l'enfant et la solution génético-fonctionelle du problème de l'emotion* („Cahiers de l'Institut de psyhologie et de pédagogie de Lyon", nr. 1, p. 53).

frica — spaimă, mînie — agresivitate. Aceste devieri intervin ca urmare a unui șoc brutal și mai ales, a unor șocuri repetate. Copilul, abandonat de cei apropiați sau care este victimă constantă a agresivității lor nu își mai poate dirija conduita; viața îi apare ca o serie de capcane, el nu mai participă la formarea personalității sale, se abandonează instinctelor, mai ales celui sexual. Este necesară, în mod deosebit, evitarea simulării agresivității și anxietății. Agresivitatea ia naștere din incapacitatea copilului de a-și conduce conduita, fie că i se propun sarcini prea dificile, fie că adulții sau copiii cei mai mari îi contracarează, fără încetare, dorințele; rezultă de aici o enervare contra sa însuși, care, la cel mai mic pretext, deviază ușor asupra altora. În ceea ce privește anxietatea, ea rezultă dintr-o zbatere între solicitări opuse, dintr-o ezitare continuă, care provoacă o diviziune a personalității și conștiința unei imposibilități, nu temporară, ci radicală. Remediile trebuie căutate într-o organizare a activităților copilului în sînul familial sau școlar; i se vor propune sarcini ce nu sînt nici prea ușoare, dar nici prea grele, care îi cer să pună în joc toate aptitudinile și toate talentele; se va proceda în așa fel încît grupul de copii în care el este integrat să îi ia în considerare propunerile și să îi acorde un rol.

Aceasta atrage după sine concluzia că educația trebuie să se desfășoare într-o atmosferă de bucurie. Bucuria nu este numai semnul reușitei; ea reprezintă, de asemenea, condiția unei dezvoltări echilibrate.

> S-a arătat în ce măsură „carența de grijă maternă"* ar putea să împiedice dezvoltarea funcțiilor motorii și intelectuale ale copilului. Frustrarea — incapacitatea de a atinge scopul dorit — are același rezultat. Copilului nu-i face plăcere să întreprindă o acțiune decît dacă încercările sale anterioare sau exemplul celor apropiați și încurajările lor îi demonstrează că este capabil să reușească. Inițial, este vorba de o solicitare de tip condiționat; copilul este îndemnat să acționeze de faptul că se află într-o ambianță obișnuită, în prezența unor probleme familiare. Ulterior însă, ceea ce-l decide este conștiința perspectivei de reușită, conștiința posibilităților sale viitoare, așa cum o pot dezvolta acțiunile unei ființe cunoscute și iubite.

Ideile școlii active au o contribuție mare la admiterea unei pedagogii prin destindere. Însă acestea au admis uneori că bucuria venea în prelungirea tendințelor, că ar fi suficient ca acestea să fie lăsate să se desfășoare spre a stîrni interesul copilului pentru activitatea sa. Bucuria se naște, după părerea noastră, din înfruntarea obstacolului, din succesul efortului. Chiar și în jocurile sale, copilul dorește să-i fie propuse dificultăți din ce în ce mai mari, pe măsură ce i se dezvoltă capacitățile de adaptare. Nu trebuie să i se ofere decît sarcini

---

* Este titlul cărții d-nei J. Aubry. Cf. Bowlby, *Soins maternels et santé mentale.*

care să fie în concordanță cu fiecare etapă (astfel, după un an, sînt utile jocuri de asamblare, jucării ce trebuie trase ; după optsprezece luni — orice ar putea favoriza plăsmuirile ; peste patru ani — jocuri de asortare și de clasament . . .). Trebuie, de asemenea, să se vegheze pentru a i se încredința activități din ce în ce mai dificile, în așa fel încît copilul să ia cunoștință de faptul că este întotdeauna pe cale să se depășească pe sine însuși.

Și cum esența bucuriei constă în creșterea prin colaborare, va trebui procedat astfel încît opera copilului să fie utilă unui grup, să fie recunoscută de acesta ca valabilă. Un grup în care fiecare să joace pe rînd o funcție conducătoare și care să fie condus de către adult spre realizări care să-i ofere copilului sentimentul forței sale*.

Dacă se obține acest rezultat, nu ne mai putem teme nici de agresivitate, nici de anxietate. Pot surveni scurte accese de mînie ; ele nu trebuie însă să constituie motiv de îngrijorare sau de pedepsire a copilului, care se înfurie ca răspuns la o nedreptate sau la un act de violență. Mînia este prima manifestare a unui sentiment de demnitate indispensabil formării personalității. În același timp, este negativă ținerea constantă la adăpost a copilului de neliniștile și necazurile ce le încearcă cei apropiați, mai ales în preajma adolescenței ; nu există nici un motiv de a-l face să trăiască într-un climat artificial de securitate și de a-i ascunde dificultățile și suferințele ce pot fi provocate de boală, mizerie sau război. Asemenea emoții, adesea considerate ca negative în sine, sînt de fapt condiția unei deschideri a eului la problemele condiției umane ; ele hrănesc sentimentele, și în primul rînd, starea simpatetică.

III. Plăceri, dureri, dorințe ; rolul lor în elaborarea conduitelor

Emoțiile îl fac pe copil receptiv la schimbările de situație. Plăcerile și durerile servesc mai ales la fixarea deprinderilor. Deși a fost pus în discuție, rolul lor în învățare părea bine stabilit ; în învățare progresele sînt mai rapide atunci cînd se acordă a recompensă, care „consolidează legătura dintre semnal și act"**. O sancțiune contribuie la eliminarea încercărilor negative, a asocierilor incorecte. Plăcerea și durerea servesc să facă cunoscuți nu stimulii inhibiției, ci ai excitației, ai dorinței și ai aversiunii.

---

* Importanța bucuriei colective în educație a fost subliniată în mod special de către Makarenko (cf. I. Lézine, *Makarenko, pédagogue soviétique*, p. 35 și urm.).

** P. Guillaume, *La formation des habitudes*, ed. II, p. 92 și urm.

BIBLIOTECA LICEULUI „GHEORGHE LAZĂR" BUCUREȘTI

Însă ceea ce îl impresionează cel mai mult pe copil în plăceri și dureri nu este materializarea lor, ci valoarea lor simbolică : aprecierea sau oprobriul legat de ele. Nota bună sau vorba de încurajare au adesea mai mult efect decît recompensa prin ea însăși. Cu plăcerile sau cu durerile se întîmplă ceea ce se petrece și cu trebuințele : valoarea lor depinde mai mult de importanța pe care le-o acordă cel social ; adevărata lor semnificație constă în aceea că sînt un semn al aprobării sau al nemulțumirii educatorilor, și prin aprecierea lor, al progreselor sau regreselor copilului în efortul său de a se autodepăși. Copilul are, fără îndoială, nevoie de o mărturie concretă a succesului sau a eșecului său, dar, în definitiv, ceea ce-l preocupă este succesul și nu sancțiunea.

> Trebuie adăugat că pedepsirea poate fi căutată de către copiii anxioși ; ei găsesc în ea și în criza emoțională care rezultă (hohote de plîns, strigăte, reverii) mijlocul de a lichida o tonicitate excesivă. Se poate ajunge ca ura provizorie față de acela care pedepsește să treacă înaintea fricii de pedeapsă. În lupta dintre adult și copil, pentru acesta din urmă nu există decît un mijloc de a învinge : să sfideze suferința — orice s-ar întîmpla — și să cucerească autonomia și stima colegilor. Pentru a împiedica devalorizarea pedepsei prin ură, trebuie ca cel care a greșit să o considere ca o justă compensare a pagubelor pe care el le-a produs colectivității ; aceasta presupune atașament din partea copilului față de respectivul colectiv și ca dascăl, pedepsind, să exprime judecata, mai mult sau ma puțin explicită, a acestui colectiv.

În definitiv, plăcerile și durerile nu au valoare decît în măsura în care ele servesc să accentueze *dorințele*. Arta pedagogiei constă, în mare măsură, în a ști să faci dorit ceea ce trebuie să fie dorit. Este o reflecție morală care caută să definească scopurile dorinței ; ea însă nu se poate dispensa de indicațiile psihologului.

Dorința nu provine în mod simplu, așa cum credeau empiriștii, din experiență și din amintirea unei plăceri. Aceasta nu servește decît la a imprima o orientare definită unei tendințe de schimbare care ia naștere în conflictele trăite de copil.

> Astfel, atașamentul pasionat față de mamă este dependent de sentimentul de inferioritate al copilului ; îl vedem intensificîndu-se cînd copilul încearcă dificultăți (cu ocazia nașterii unui frate, în urma unor eșecuri școlare sau în relațiile cu colegii). Alt exemplu : dorința de a fi primul în joc sau în clasă este alimentată de conflicte multiple : de viața copilului într-o familie prea închisă, prea autoritară, de rivalitățile între frați, de sentimentul de a fi supus unor dispoziții neîncetate și contradictorii. A fi primul înseamnă pentru copil o compensare a tuturor acestor suferințe acumulate, și aceasta cu atît mai mult cu cît societatea apreciază mai mult această luptă pentru locul întîi. Sau dorința de a exercita o profesiune manuală se naște în urma unor conflicte trăite de copil în cursul vieții sale școlare, în special cu profesorul. De asemenea, uneori un conflict familial îl împinge pe copil să aleagă o meserie opusă aceleia a tatălui...

Educația dorințelor nu va consta deci atît în a evita cu orice preț formarea conflictelor, cît în a le da o soluție formativă. Conflictul esențial de care educatorii se vor folosi constant rezultă din incapacitatea copilului de a-și asigura autonomia, în timp ce aceasta i se cere din toate părțile, fără să i se ofere întotdeauna mijloacele necesare obținerii ei. Într-adevăr, în aceasta se află principiul dorinței de depășire, care va străbate copilăria și adolescența. În același timp, recunoașterea acestui punct nu este suficientă. Căci copilul poate descoperi diverse soluții ale acestui conflict fundamental și îi va fi dăunător să se mențină la soluții primitive atunci cînd el se află la vîrsta de a descoperi altele. La vîrsta preșcolară soluția rezidă, într-adevăr, pentru el, în ficțiuni : copilul se valorifică într-o lume ireală, ceea ce îi permite să să desprindă de activitățile senzorimotorii de scurtă durată, dar care îl închide în atitudinea sa de reverie, de evaziune. Dacă aceasta se prelungește prea mult după vîrsta de șase ani, copilul riscă să nu se atașeze de activitățile sociale, de munca școlară. Aici trebuie să intervină educatorul ; încă *de la vîrsta preșcolară,* educatorul trebuie să dezvolte interesul copilului pentru jocurile colective, pentru activități de grup, pentru supremația cunoașterii, pentru participarea la munciile adulților — desigur, toate acestea în funcție de forțele sale. Este necesar ca în conflictul dintre ficțiuni și astfel de activități, de un tip nou, acestea din urmă să-l cucerească, deoarece ele vor apărea la copil ca fiind condiția unui progres real, condiția unei bucurii mai profunde. Aceasta presupune ca el să găsească o colectivitate atentă la activitățile sale, copii mai mari pe care să poată și să-i imite, dascăli atenți la fiecare dintre progresele sale și gata să se bucure de ele împreună cu el.

Nu se poate sconta pe trezirea spontană a dorințelor. Nu ajunge să i se dea copilului hîrtie și creioane pentru ca el să aibă dorința să deseneze *bine* : trebuie ca să aibă modele și o societate care cere desene frumoase. La fel și pentru lectură sau calcul. Optimismul veritabil nu se poate baza pe instincte și tendințe înnăscute, pentru a-l înălța pe copil pînă la conduite pe deplin umane ; el constă, mai mult, în a sesiza că copilul este gata să-și transforme tendințele primitive la contactul cu operele adultului.

Cunoașterea acestor transformări este esențială pentru studierea formării personalității și mai ales a mecanismelor prin care subiectul ajunge să-și controleze, să-și orienteze și să-și organizeze activitățile. Pentru a le înțelege, teoria freudiană a propus concepte foarte importante. Se poate analiza noțiunea de stadii ale afectivității, clădite pe fixarea libidoului asupra unor zone erogene ; dar viața afectivă a copilului, legată de raporturile interpersonale, nu se lasă atît de ușor legată de instinct. La fel, ipoteza complexului Oedip simplifică conflictele trăite

de copil după vîrsta de trei ani. Descrierile relației obiectuale (stadiile narcisian, anaclitic, obiectual și obiectual diferențiat) țin mai mult seama de specificitatea raporturilor copilului cu cei din jur, însă aceste descrieri subapreciază rolul activităților senzorimotorii și intelectuale, și mai ales pe acela al cadrelor sociale ce reglează deprinderile și pot deveni surse de conflicte*. Dar ideea generală a unei dezvoltări conflictuale a permis psihanaliștilor să pună în evidență procese, cum sînt deplasarea, transferul de diverse ordine, fixarea, regresia, identificarea, sublimarea, care joacă un rol important în transformarea motivațională.

Deplasarea se realizează atît în legătură cu lucrurile, cît și cu persoanele din jur. Ea este determinată parțial de maturizare, care îi permite copilului să se intereseze de medii noi, în funcție de dificultățile pe care dezvoltarea sa biologică îi permite să le înfrunte ; o aceeași activitate, cum este explorarea, trece, pe măsură ce se măresc forțele copilului, prin faze succesive și se referă la obiecte noi. Este determinată, de asemenea, de schimbările în conduita altora față de copil ; atunci cînd mediile sale (familial, școlar, de prieteni) îi dezvăluie noi activități, noi modele, cu care se identifică pentru a-și depăși insuficiențele inițiale, interesele copilului se modifică și ele.

Conflictele interpersonale se pot afla la originea deplasării : frustrat de o persoană, copilul îi retrage afecțiunea sa și o reportează alteia, într-un mod uneori capricios. Însă consecvența lor principială se găsește în ambivalență : dătătoare de satisfacții și de privațiuni, o aceeași persoană va fi, rînd pe rînd, căutată și respinsă. Din aceasta poate rezulta o neliniște care se va exterioriza sub formă de furie, autoagresivitate, inhibiții ; adulții, împărțiți între morale, consemne, ideologii divergente, ajung să-l trateze pe copil într-un mod puțin coerent. Complexul Oedip se explică, în mare parte, printr-o asemenea dezbinare : el marchează ezitarea părinților între conduita de protecție (mai curînd asumată de mamă) și efortul de a-l face pe copil să devină autonom (uneori mai însemnat la tată) ; din aceasta rezultă la copil reacții complexe, variabile, în funcție de succesul tentativelor pentru a depăși dependența sa primară prin identificări, ostilitate, închidere în sine.

Conflictele între diversele medii în care este integrat copilul, dificultățile readaptării la un mediu nou (școală, clasă, profesor, prieteni) pot conduce la fixații față de interese vechi ; pot provoca, de asemenea, prin descoperirea de interese, eliberări neașteptate. În funcție de subiecți, se formează diverse tipuri de lichidare a conflictelor ;

---

* Vezi, de exemplu, R. S p i t z, *La première année de la vie de l'enfant ;* S. L e i b o v i c i, *La relation objectale chez l'enfant*, „La Psychiatrie de l'enfant", III, 1,

într-o pedagogie autoritară apar interese de distragere ; într-o pedagogie îngăduitoare — o dorință de depășire continuă, aspirația de a stăpîni activitățile care îl apropie pe copil de adult.

Un mod important de rezolvare a conflictelor constă în asocierea motivelor. Asociind activități, între care copilul era împărțit, se ajunge la a-i transforma interesele. Astfel, de exemplu, interesul pe care îl presupune munca crește atunci cînd este străbătut de plăcerea de a căuta, de a discuta cu prietenii. Acest proces de socializare a motivațiilor presupune existența unei simpatii pentru ceilalți, dar aceasta este îmbogățită de interesele specifice diverselor activități desfășurate în comun. Sînt însă posibile și alte tipuri de asociere — între activități motorii și intelectuale (în jocurile colective sau în lucrul manual), între imaginar și inteligență (în creațiile copilului). Asocierea unor conduite și a unor motivații este o formă primitivă de invenție, a cărei căutare înseamnă o stimulare puternică a progreselor copilului. Profesorul trebuie să fie atent pentru a face ca fiecare activitate a copilului — ținînd seama de achizițiile sale — să se verse în multitudinea funcțiilor pe care copilul le poate îndeplini în diversele domenii ale vieții sociale și personale ; activitatea își va dobîndi astfel deplina sa semnificație.

IV. Evoluția sentimentelor

Afectivitatea copilului pare prea vie, prea explozivă pentru a putea face loc la sentimente veritabile. În timp ce trebuința și dorința se sting o dată cu actul care le satisface și în timp ce plăcerea, durerea, emoția sînt, prin definiție, stări temporare, sentimentul se caracterizează prin relativa sa stabilitate ; la fel ca trebuința și dorința, el este impuls al conduitei, el este motivație ; ca și emoțiile, plăcerile și durerile, el se naște la sfîrșitul conduitei, îi este concluzia. Pe de altă parte, sentimentul este intelectualizat : el este o prerațiune (rațiunea inimii). El este, de asemenea, puternic, socializat : sentimentele se învață în cursul raporturilor interpersonale. În sfîrșit, sentimentul apare ca expresie a unei angajări a personalității pe cale de unificare ; adesea, chiar, el este un instrument al acestei unificări (să ne gîndim la sentimentele estetice, religioase, naționale, politice). Copilul, se pare, se schimbă foarte repede, gîndirea sa este foarte instabilă, raporturile sale sociale sînt prea puțin cugetate pentru a se putea vorbi la el de sentimente autentice. Este oare capabil copilul mai mic de zece ani de sentimente morale ? Nu se confundă oare binele cu agreabilul, îndatorirea cu necesitatea ? Pe plan estetic, nu se ia drept frumos ceea ce este de fapt strident ? Atașamentele sociale nu se limitează la o simpatie mecanică față de cei apropiați ? Iubește copilul cu adevărat ?

Dar din faptul că sentimentele copilului sînt în formare, nu trebuie să se deducă că ele nu există. Sarcina principală a educatorului este, pentru a ajuta la această formare, să se sprijine pe toate celelalte aspecte ale vieţii afective, intelectualizîndu-le. Nu vor putea exista sentimente dacă nu au existat decît idei şi conflicte de idei ; teoria intelectualistă este fără îndoială inexactă. Dar copilul nu le-ar avea nici atît dacă adulţii nu s-ar strădui să-l facă să descopere sensul plăcerilor sale, ale dorinţelor, al emoţiilor sale ; ceea ce necesită, fără îndoială, intervenţia inteligenţei.

Sentimentele se formează în acelaşi timp cu marile atitudini ale personalităţii ; ele sînt instituite, în sensul sociologic al acestui termen, prin comportamente sociale ce variază în funcţie de civilizaţii.

Simpatia — prin excelenţă sentiment uman — îşi are rădăcinile în primirea pe care mama şi familia o rezervă copilului (surîsul), în primele jocuri dialogate, în care copilul, imitînd gesturile adultului, găseşte, în aproapele său, mijlocul de a-şi afirma forţele, simpatie încă egocentrică, care nu se orientează spre semeni ca atare, însă acest „hospitalism" arată că această acţiune a altuia este la fel de indispensabilă copilului ca şi îngrijirea corporală. Apoi, adultul, sau fratele mai mare, se oferă ca model al activităţilor tehnice, sociale, lingvistice ; copilul găseşte în ei un sprijin pentru a depăşi activităţile devenite rutiniere, el li se ataşează şi îi admiră. După vîrsta de şase ani apare o altă formă de simpatie, un fel de stimă morală, atunci cînd copilul se ataşează de o persoană (de un profesor, de exemplu) nu numai din cauza modelelor oferite, ci şi pentru ideile sale, erudiţia sa, atitudinile sale ; el începe să-şi justifice preferinţele, este recunoscător altuia pentru prietenia sau devotamentul său. Pe măsura dezvoltării intelectuale, simpatia, după vîrsta de unsprezece ani, devine mai gîndită : copilul caută să înţeleagă cauzele actelor umane, le clasează în diverse tipuri şi, în urma influenţelor morale, el construieşte o scară de valori care îl ghidează în opţiunile sale.

Dragostea — ataşamentul pasionat faţă de mamă, de un prieten, de un obiect sau de un animal, fetişuri — înseamnă mai mult decît simpatia. Copilul se angajează cu totul ; el nu se poate lipsi de obiectul iubit. Este pentru el o garanţie contra dificultăţilor, contra neliniştei, un gaj al securităţii sale, al progresului său.

Amorul propriu are fără îndoială o componentă organică şi senzorimotorie : trebuinţele primordiale ale copilului. Însă familia este aceea care îi dă veritabila sa formă, atribuind copilului proprietăţile sale, numele său, ambianţa sa. Mai tîrziu, ea îi poate sublinia calităţile, defectele, îl poate compara cu fraţii săi, îl poate opune copiilor din alte familii, de alte vîrste, din alte clase sociale şi să-l înveţe să se distingă, încurajînd activităţile în care reuşeşte în mod deosebit ; atunci se va observa formîndu-se preocuparea pentru originalitate. Dacă bunurile şi spaţiul său psihologic sînt disputate copilului, atunci în el ia naştere o dorinţă de independenţă sau de dominare, care sînt întărite de o serie de forme competiţionale (clasamente şcolare, ierarhizarea în grupele de joacă). Dacă copilul devine strîns solidar cu unul dintre grupurile căruia îi aparţine (familie sau echipă). amorul lui propriu se va transfera asupra grupului. Sub influenţa frustrărilor, el devine emulaţie sau ambiţie.

Alte aspecte ale pedagogiei favorizează sentimentul de opoziție, *agresivitatea*. Este vorba de diverse constrîngeri pe care educatorii le impun copilului pentru a-i asigura adaptarea; disciplina curățeniei, a politeței, a ordinei și cumințeniei, a muncii. Acceptate atunci cînd copilul înțelege că îi permit să se depășească, ele provoacă rezistențe în cazurile contrare. În punctul său culminant, opoziția devine ură: aceasta este legată de anxietate; în urma unei frustrări, ea este îndreptată către persoanele de care copilul se teme că îi vor lua autonomia sau afecțiunea unei ființe iubite*. Însă nu poate fi vorba la el de ură permanentă; ea nu se manifestă decît prin răbufniri și rămîne adesea subconștientă.

Sentimentele sînt unul dintre instrumentele esențiale ale formării personalității; prin intermediul lor, subiectul se afirmă în fața altora și față de el însuși. Ele par, la prima vedere, ceea ce este cel mai spontan în reacțiile noastre. Mai apoi vedem însă cît sînt de dependente de instituții: prin intermediul lor, acestea controlează ansamblul actelor noastre. Se vede foarte bine atunci cînd simpatia frînează dorința de joc sau de avantaje personale: nu este vorba atît de un conflict între două tendințe înnăscute, cît de reglarea unor acte primar egocentrice printr-o atitudine altruistă, care are o istorie și care a fost modelată la copil de o întreagă serie de instituții sociale. Acesta este germenele vieții morale.

Însă copilul nu ajunge decît cu greu să admită această reglare. Căci ea cere sacrificii pe care el nu știe să le facă. El nu știe să aleagă între dorințele sale. Această incapacitate se află la originea atîtor crize afective. A geloziei, de exemplu. Copilul ar vrea să se atașeze de fratele său pentru că își iubește mama; nu se poate decide să o facă, căci vede în el un rival cu care își dispută afecțiunea alor săi. Timiditatea provine din dorința de a nu pierde stima aproapelui, care paralizează dorința de a acționa în mod liber. Astfel divizat, copilul ajunge să resimtă față de cei apropiați atitudini ambivalente: își iubește mama, sau frații, sau prietenii, dar îi detestă cînd trebuie să sacrifice în favoarea lor unele dintre activitățile la care ține. El va încerca atunci să le domine; dacă nu poate în mod direct, o va face prin mijloace ocolite, cum sînt insomnia, anorexia, anxietatea, prin care va atrage asupra sa solicitudinea celor din jur. De fapt, la originea acestor drame se găsește, în general, *absența unor activități autonome*. Deoarece copilul este prea atașat de mamă, el nu poate admite venirea unui frate, nu îndrăznește să acționeze deoarece așteaptă întotdeauna ajutorul și aprobarea semenilor. Soluția acestor crize constă în a da copilului posibilitatea de a juca un rol autonom în activitățile grupului. El trebuie ca, în același timp, să ia cunoștință că este indispensabil celorlalți și apreciat de ei și că ceilalți, la rîndul lor, îi sînt lui indispensabili.

* Madeleine Rambart, *La vie affective et morale chez l'enfant.*

Însă cum poate fi stimulată această dorință de colaborare ? Legîndu-l pe copil de opera care rezultă din aceasta și care îi dă certitudinea că progresează spre atitudinile adultului. Dorința de a-i ajuta pe părinți va fi susținută de plăcerea de a fi realizat în mod cuviincios și corect sarcinile dificile ce i-au fost încredințate : aranjarea patului, efectuarea de cumpărături, prepararea mesei. Plăcerea de a realiza un desen frumos sau de a interpreta bine o bucată muzicală vor întreține dorința de a colabora la activitățile clasei. *Copilul dobîndește sentimentele sociale punîndu-se în valoare pe sine însuși.*

Este deci foarte important să se dezvolte în el dorința de a crea o operă care să-i aparțină și care să fie apreciată de ceilalți, atît pe plan artistic cît și pe planul muncii cotidiene. Gustul de a face bine depinde mult de stima pe care copilul o are pentru profesorul său, de asemenea și de climatul general al clasei, de plăcerea pe care fiecare dintre elevi o încearcă văzîndu-i pe colegii lor reușind, într-un cuvînt, de spiritul de solidaritate existent între ei. Că acest spirit poate exista este dovedit de numeroase experimente pedagogice, întreprinse atît în Franța cît și în alte țări. Sentimentul estetic poate juca un rol important în autoafirmare, ca și formarea atașamentului față de viața socială. El nu este instinctiv ; într-o mare măsură, el este fructul nu numai al realizării unor opere de artă, ci și al unei ambianțe de ordine și de măsură în viața școlară și în jocuri.

Dar ceea ce, în definitiv, trebuie să decidă apariția trebuinței de a crea nu este oare atașamentul copilului, îndeosebi al celui mai mare de zece ani, față de valorile stabile, în special față de opera unor generații care s-au succedat ? Școala are aici un rol deosebit de important. Căci profesorul poate să explice nu numai activitatea celor binefăcători reali ai omenirii, ci, mai mult, să le arate cît de mult îi admiră și-i iubește. Aceste explicații, în cursul lecțiilor de istorie, de limbă franceză sau de științe, vor duce la intelectualizarea vieții afective, necesară pentru ca sentimentele să se substituie afectelor mai scurte. Cu toate acestea, ar fi greșit să se creadă că părinții nu au nimic de făcut în acest domeniu : este bine ca ei să dovedească, prin actele lor, că știu să se dedice realizării unui ideal și că nu se mulțumesc să dea lecții. Căci, în cursul copilăriei, imitația rămîne întotdeauna un procedeu pedagogic puternic în formarea unor sentimente superioare.

Nu ni s-a părut ca viața afectivă să fie numai expresia unor instincte fundamentale, cum credea Decroly, nici că ea și-ar trage energia din instinctul sexual și din conflictele acestuia cu interdicțiile sociale, cum credea Freud. Ea pare, de fapt, a fi legată, în multiple feluri, de jocul tuturor activităților copilului*. Ea este cea care le reglează. Ea este urmarea conduitelor și motorul inițiativelor copilului. Este, de

* Cf. *Les émotions et la personnalité de l'enfant.*

asemenea, instrumentul de acțiune a copilului asupra semenilor săi și acela al modelării atitudinilor infantile de către societate. Relația reciprocă a acestor două momente — pasiune și spontaneitate — nu trebuie să fie uitată de educator. Pentru ca copilul să aibă dorințe bogate, el trebuie să aibă o experiență complexă a raporturilor omului cu natura, cu viața socială, cu operele intelectuale sau estetice ; la aceasta poate servi studiul mediului, de exemplu. Invers, conștiința valorilor estetice, sociale, morale depinde nu numai de experința de frumos sau de dreptate, ci și de dorința de a juca un rol activ ; în lipsa acesteia, experiența nu va trezi un ecou profund. La aceasta va servi acțiunea în grup, viața socială.

Dar nu este suficient să se creeze la copil o sensibilitate vie, motivații puternice. Trebuie ca afectivitatea să fie disciplinată de înțelegerea originilor și consecințelor actelor noastre. Educația afectivității nu poate fi separată de educația intelectuală.

PH. MALRIEU
Profesor la Facultatea de litere din Toulouse

Bibliografie

G. Amado et coll., *Méthodes psychologique, pédagogiques et sociales* (Institut national d'Hygiène, 1961),

Ch. Baudouin, *L'âme enfantine et la psychanalyse* (Delachaux et Niestlé, 1951).

M. Bergeron, *Psychologie du premier âge* (P.U.F., 2 , 1961).

K. B. Bridges, *Le développement des émotions chez le jeune enfant* (Journal de Psychol., nr. 1, 1936, p. 40—87).

G. Dumas, *La vie affective* (P.U.F., 1947).

E. Erikson, *Enfance et société* (Delachaux et Niestlé, 1959).

Claude François-Unger, *L'adolescent inadapté* (P.U.F., 1957).

S. Freud, *Introduction à la psychanalyse* (Payot, 1921).

A. Freud, *Le traitement psychanalytique des enfants* (P.U.F., 1951).

A. Gesell, *L'adolescent de dix à seize ans* (P.U.F., 1959).

A. Gesell et F.-L. ILG : *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* (P.U.F., 1949). — *L'enfant de cinq à dix ans* (P.U.F., 1949).

S. Isaacs : *Parents et enfants* (P.U.F., 1952).

P. Janet : *De l'angoisse à l'extase*, 2 tomes (Alcan, 1926).

A. T. Jersild : *Le developpement émotionel*, dans le *Manuel de psychologie de l'enfant, de Carmichaël*, t. III (P.U.F., 1952).

Mélanie Klein : *La psychanalyse des enfants* (P.U.F., 1959).

I. Lézine : *Psychopédagogie du premier âge* (P.U.F.).

Ph. Malrieu : *Les émotions et la personnalité de l'enfant (Vrin, 1952).* — *La vie affective de l'enfant* (Le Scarabée, 2e édit., 1963).

R. Meili: *Anfänge der Charakterentwicklung* (H. Hüber, 1957).

E. Pichon, *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent* (Masson, 1936).

M. Rambert: *La vie affective et morale de l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945).

Symposium sur les émotions au Congrès International de psychologie (Bruxelles, 1957), publié dans le „Bulletin de psychologie", nr. 3, du 30 novembre 1957.

Th. Ribot: *La psychologie des sentiments* (Alcan).

R. Spitz: *La première année de la vie de l'enfant* (P.U.F., 1958).

H. Wallon: *Les origines du caractère chez l'enfant* (P.U.F., 1949). — *L'évolution psychologique de l'enfant* (Colin, 1942). — *La vie mentale, Encyclopédie française*, t. VII, 8—24.

Dezvoltarea percepției la vîrsta preșcolară

Acesta va fi un studiu foarte modest, fără pretenții științifice sau filozofice, el corespunzînd cît mai exact posibil titlului său. O exersare ține de domeniul acțiunii ; termenul ne invită deci să urmărim diferitele activități ale copilului mic și să vedem cum îl conduc treptat, pe la șase sau șapte ani, să se integreze într-o lume de lucruri și de ființe a cărei realitate exterioară i se impune. Urmărim aceste activități la grădiniță pentru că aici avem un cîmp de studiu privilegiat și pentru că aici întîlnim astăzi imensa majoritate a copiilor. Vom lăsa în umbră, în mod intenționat, toate problemele și toate capcanele „percepției", mulțumindu-ne să sesizăm, în măsura în care este posibil, „percepțiile" așa cum se manifestă ele în limbaj sau în conduite. În grădiniță, aceste percepții nu se dezvoltă în mod spontan. Pedagogia conduce jocul, ea poate deci să-l și denatureze. Va trebui să veghem să nu se confunde concepțiile sau convingerile psihopedagogice cu funcționarea reală a psihicului infantil.

I. Cum percepe copilul la trei ani

Luînd ca punct de plecare „prima maturitate" de la trei ani, care ar trebui să marcheze intrarea la grădiniță, să rezumăm, după studiile clasice ale lui Wallon și Piaget, rezultatele acestei lente „construcții" a lumii externe care caracterizează primii ani.

Obiectele cu care a operat copilul mic au dobîndit pentru el, treptat, trăsăturile fundamentale pe care noi le atribuim „obiectului" : trăsături materiale, exterioare celui care le percepe, independente de el ; ele există undeva, chiar dacă copilul nu le mai vede și chiar dacă ele nu ocupă decît un singur loc în același timp.

Totuși, chiar după vîrsta de trei ani, existența lucrurilor, cînd ele nu mai sînt percepute, poate constitui obiect de neliniște. Acesta este cazul unui copil de cinci ani, care dădea dovadă de neliniște, nefiind sigur dacă patul lui continua să fie în cameră cînd el nu mai era acolo. Dar aici este vorba de unul dintre acele obiecte strict personale a căror relație cu posesorul este așa de intimă încît același destin pare să îi condamne la a fi împreună prezenți sau absenți.

Mai obișnuită este supunerea candidă a micuțului de trei ani, căruia i se ordonă „du-te și vezi dacă sînt dincolo". Dar chiar și acest caz este particular și interpretarea lui devine îndoielnică : nu ar putea oare adultul să dispună de mijloace miraculoase de deplasare ?

Din contră, spre sfîrșitul celei de-a doua copilării, noțiunea de permanență a lucrurilor și a propriei lor realități va fi așa de bine consolidată încît descoperirea că un același obiect — cu condiția de a nu-și schimba locul — poate să se găsească cînd la dreapta cînd la stînga celui care-l privește este însoțită, la unii copii, de o neliniște căreia îi păstrează amintirea pînă la vîrsta adultă : lumea li se pare că se răstoarnă. Aceste exemple, care s-ar putea înmulți, ne lasă să bănuim zone și momente de incertitudine în formarea percepțiilor, chiar și a celor mai familiare.

Ascultîndu-l vorbind, privindu-l trăind, vedem limpede că copilul de trei ani identifică perfect obiectele și ființele cu care vine în contact în viața sa de zi cu zi. La grădiniță, el recunoaște foarte repede mobilierul, obiectele de uz personal, figurile și este sensibil la modificările survenite după trezire. Dar copilul face uneori observații care ne surprind și ne determină să ne gîndim că pentru el nu toate lucrurile sînt atît de bine delimitate, de identificate cu ele însele, cum ar părea la prima vedere ; ele pot să se intrepătrundă, să se metamorfozeze între ele. Aceste fenomene, cărora psihologia le-a dat numele de sincretism, ne sînt adesea de neînțeles, mai ales în percepția imediată. Geneza lor ne este uneori mai accesibilă în conversație atunci cînd copiii povestesc sau încearcă deja să raționeze.

> Paul care are trei ani și jumătate, nu mai vrea să ia la grădiniță tartine cu dulceață, pentru că în fiecare seară, cînd se duce să-și îmbrățișeze educatoarea, ea îl necăjește spunîndu-i : „Iar ai mîncat dulceață ; simt". Mama propune atunci tartine cu unt. Paul reflectează și apoi consimte. „Da. Untul este de culoarea obrazului ei. Deci, ea nu va mai simți". Culoarea și mirosul, obrazul și tartina, toate acestea sînt aglutinate, topite ; și deodată avem sentimentul a două lumi comunicabile. Aceasta nu durează mult și se produce din ce în ce mai rar. Dar nu este ușor să fii educatoare la grupa mică.

Dezvoltarea percepțiilor între trei și patru ani. Între trei și patru ani, grădinița respectă intimitatea vieții copilului și lasă maturările să se desfășoare lent, urmînd ritmurile și modalitățile personale, dar multiplică contactele și experiența copiilor, deschizînd larg calea dezvoltării senzorimotorii care s-a desfășurat la copil, în mod independent, în timpul primilor săi ani.

Mîna, „acest creier exterior al omului"*, rămîne organul privilegiat de investigație și de cunoaștere. Bineînțeles, percepția lucrurilor are,

* *Kant*, citat după Katz și Merleau-Ponty.

de asemenea, și alte surse, dar poate că ea trebuie să fie exersată într-o activitate manuală. Noi nu vedem întotdeauna, în suficientă măsură, în progresele mîinii pe acelea ale gîndirii. Însă, dacă, la un moment dat, un colier este și altceva decît o simplă înșiruire, dacă perla rotundă alternează în mod regulat cu perla pătrată, cea mică cu cea mare, cea albastră cu cea roșie, de-acum a trecut timpul cînd ele puteau fi schimbate între ele, deoarece solicitau toate același gen de activitate. Cînd copilul alege, în fața grămezii de nisip, forma care îi va permite să facă un anumit „cozonac", o „scoică" sau un „cașcaval", posibilitățile sale de creație se subordonează unei recunoașteri a formelor; imaginea realității exterioare se impune și dirijează impulsul motor. Copilul care se îndeletnicește cu decuparea franjurilor la cele două extremități ale unui dreptunghi de hîrtie, nu este la început atent decît la linia pe care trebuie să nu o depășească și la felul cum ține acest foarfece minunat, care acum i-a fost încredințat pentru prima oară; dar o dată munca terminată, el descoperă dintr-o privire, cu o mare explozie de bucurie, că „a făcut un șervețel": acțiunea se toarnă în percepție.

Activitățile pe teme casnice, care ocupă atîta loc în această perioadă, modifică progresiv pentru copil natura lucrurilor celor mai obișnuite. Aproape înecate acum în unitatea caldă a casei, ele se individualizează și se definesc printr-o întrebuințare generală: cratițele, mașina de gătit, patul, pulovărul devin obiecte și se desprind de aderențele personale. Nu există vreo tartă coaptă, garnisită și mîncată la grădiniță, care să nu capete o realitate mai obiectivă decît aceea a unei necesități organice.

O remarcă de același ordin ar trebui să fie făcută în legătură cu tot materialul concret, viu, pe care îl folosesc astăzi grupele de copii. Acest material nu este confundat cu jucăriile. Copiii știu bine că nu pot face din el orice ar vrea. Casa, ferma, animalele care trăiesc acolo servesc la exerciții colective, fiind tratate cu seriozitate, cu înțelegere, aproape rațional, după natura lor proprie, și nu urmînd fanteziile individuale.

Rămîne de văzut în ce măsură efortul educatoarelor de a-i învăța să denumească aceste lucruri, aceste ființe și uneori chiar să le clasifice ajută la obiectivarea lor. Este vîrsta cînd copilul întreabă fără încetare: „Ce este aceasta?" și nu așteaptă, ca răspuns, decît un nume pe care îl repetă rîzînd. Parcă i s-ar fi făcut un cadou. Un cuvînt-cadou? Un lucru-cadou? Ar fi zadarnic să încercăm să disociem aceste două aspecte. Ne aflăm în momentul cînd limbajul „transformă haosul senzațiilor într-un cosmos de obiecte". (Delacroix). Aceasta înseamnă să observăm cît este de important să apară cuvîntul chiar în momentul în care el desăvîrșește percepția.

Înzestrat cu un vocabular deja bogat în substantive și plin de amintiri, copilul de patru ani, pe care l-a condus o educatoare inteligentă, plasează în jurul lui o mică lume de obiecte, de plante, de animale, căreia îi place să-i facă inventarul și pe care e gata să o îmbogățească.

De la patru la șase ani. Acum începe o nouă perioadă în care, fără a abandona căile multiple oferite de educația genereală, dezvoltarea percepțiilor este dirijată mai sistematic. Dar, înainte de a vedea formele lor particulare de formare, se impune să ne referim la elementele noi care sînt adăugate.

Prezența lumii. Cei care au avut ocazia ca, prin funcția lor, să intre adesea în grădinițe în ultimii douăzeci sau treizeci de ani, știu cît de mult s-a diversificat și s-a înviorat acest mediu. Pe vremuri, se observau mai ales imagini ilustrînd în general scene ale vieții de familie. Astăzi, începînd de la grupa mijlocie, lumea în întregimea ei este aceea care pătrunde în grădiniță, nu numai prin fotografii formidabile, dar adesea prin obiectele cele mai neașteptate pe care copiii înșiși le-au descoperit la părinții lor, la prietenii lor, pornind de la o „temă de viață" introdusă de educatoare (am adus, de exemplu, un ou de struț, un mic crocodil împăiat, un costum de copil chinezesc...). Această deschidere spre lume este caracteristică civilizației noastre, dar în special grădinița este preocupată să o mențină. Dacă acordă, în același timp, un loc subiectelor spectaculoase, ea știe, fără îndoială, că este mai important să se exploreze universul cel mai apropiat : casa, cartierul, grădina, animalele domestice. Grădinița se interesează de tot ceea ce este atît de legat de viață, încît poate fi văzut cu greutate de către copii. Și ceea ce ea face cel mai bine este, fără îndoială, să trezească și să mențină această sensibilitate a copiilor față de lumea exterioară — condiție primordială a unor percepții pregnante. Fără eforturile și chiar fără vicleniile grădiniței, cea mai mare parte a copiilor de patru și de cinci ani ar rămîne într-un fel de somnolență sau s-ar epuiza într-o agitație inutilă. Vedem mai bine acest lucru în cazurile cînd observația este ratată, pentru că interesul real pentru obiect nu a fost suscitat încă de la început. Nu se va sublinia niciodată în suficientă măsură că dezvoltarea percepțiilor este, înainte de toate, o problemă de mediu și de climat educativ. Nu este mai puțin adevărat că grădinița se bizuie pe eficacitatea unui anumit număr de exerciții speciale.

II. Dezvoltarea dirijată a percepțiilor

a) *Educația senzoriala.* Să începem cu tot ceea ce asigură o bună educație a simțurilor.

Aici există divergențe de metode. Cea mai codificată și fără îndoială cea mai satisfăcătoare pentru spiritele carteziene este aceea care aparține

lui M. Montessori. Să izolăm simțurile și, pentru fiecare simț, categoriile de senzații ; să distingem la fiecare categorie, toate senzațiile posibile ; să o prezentăm pe fiecare în mod clar înainte de a-i studia gradele ; să gradăm stimulii după legi matematice ; să urmărim la orice achiziție cele trei etape ale procesului : după ce copilul a fost determinat să recunoască intuitiv o senzație, atunci să învețe să o denumească ; apoi să verifice în ce măsură numele corespunde exact senzației și, în fine, să obținem ca copilul să știe de la sine să numească corect senzația respectivă ; această tehnică, sigură și ușor de aplicat, a dat și dă încă rezultate senzoriale excelente.

Dar ea nu mai corespunde concepției noastre actuale despre activitatea perceptivă. Observația și experiența au arătat că primele imagini asupra lucrurilor nu se formează prin gruparea senzațiilor elementare, care de fapt, nu pot fi izolate nici în laborator. Întreaga psihologie genetică insistă asupra caracterului sincretic al primelor percepții și subliniază că, pentru a izola senzațiile din ansamblurile în care ele sînt îmbinate confuz, este necesară o foarte lentă analiză senzorimotorie. În aceste condiții, trebuie să învățăm să le recunoaștem pornind de la lucruri reale, și nu de la stimuli specifici.

Nu este locul să adoptăm o atitudine în această delicată chestiune de metodă, ci mai degrabă să insistăm asupra identității rezultatelor urmărite : recunoașterea culorilor, a greutăților, a consistenței lucrurilor, a temperaturilor, a zgomotelor, a sunetelor ; conținutul educației senzoriale nu variază de loc de la o grădiniță la alta. Toată lumea este întru totul de acord asupra necesității de a-i pregăti pe copii în vederea unei percepere mai consistente, cu o gamă senzorială corectă și largă.

De altfel, montessoriană sau decrolyană în tehnicile sale, grădinița acordă totdeauna o foarte mare importanță unor achiziții pe care le denumește adeseori senzoriale, dar care sînt, în realitate, perceptive : forme, mărimi, distanțe, poziții. Decroly vorbea, pur și simplu, de jocuri educative ; această modestie era plină de înțelepciune. Grădinița trebuie să se păzească de cultul virtuozității senzoriale pure. Paragraful următor ne va arăta că uneori ea cedează unui asemenea cult.

b) *Observarea lucrurilor.* Începînd cu grupa mijlocie, sînt necesare „exercițiile senzoriale" fără însă ca observațiile ocazionale să fie prejudiciate cu ceva. Scopul acestor exerciții este mai puțin acela de a furniza cunoștințe și, mai mult acela de a ameliora percepția spontană a lucrurilor.

Aceasta este, într-adevăr, foarte dificil de cunoscut. Inițial, educatoarele se străduiesc să practice, după cum li s-a recomandat, o „observație liberă". Dar, în general, rezultatele le descurajează repede. Obiectul declanșează la copil fie o avalanșă de amintiri personale, care nu pot fi oprite, fie că el se limitează la o observație senzorială destul de vagă : pentru un

copil cireașa este roșie ; pentru un altul este rotundă ; pentru un al treilea este strălucitoare ; un altul observă că are o coadă ; un alt copil a descoperit pe a lui o mică pată etc. Aceste fleacuri ne informează oare cu adevărat asupra modului în care copiii văd cireașa ? Nimeni nu o poate crede. Mai curînd se pare că toate caracterele sensibile ale fructului rămîn, în realitate, legate de acea caracteristică pentru care copilul a găsit mai repede formularea verbală și care ar fi putut să fie cu totul alta. Mulți copii dispun de toate elementele care le-ar permite să descrie cireașa. Dacă ei nu o fac, aceasta se datorește, fără îndoială, necesității implicite de a afirma, în maniera lor, unitatea acestei cireșe pe care ei n-o confundă cu nici un alt fruct.

După această nereușită luare de contact, educatoarea trece, în sfîrșit, la observația pe care ea o va dirija. Exercițiul este aproape totdeauna condus după o schemă senzorială. Se privește (culoarea, forma, mărimea) ; se atinge (puneți mîna pe cireașă, pe frunză, pe codiță ; este ea suplă sau rigidă ?) ; se ascultă chiar (mototoliți frunza, codița : ce auziți ?) ; se miroase și, în sfîrșit, se gustă. Nimic din toate acestea nu displace copiilor. Ei regăsesc aici activități și bucurii pe care le descoperiseră singuri încă din mica copilărie, atunci cînd obiectele nu reprezentau încă pentru ei obiecte, ci pretexte de senzații (să lași să cadă linguriță pentru a asculta zgomotul, să agiți jucăria, să foșnești hîrtia...). Va duce oare această plăcere senzorială la o percepție mai bună ? Poate. Nu pare de loc astfel atunci cînd, la sfîrșitul exercițiului, se încearcă să se obțină un fel de recapitulare. Reapare același răspuns unic. Acesta este întotdeauna refuzul de a descrie, de a analiza. Prin întreaga sa existență solidă, obiectul rezistă tentativelor noastre stîngace de atomism senzorial. Un astfel de conflict latent între acela care conduce jocul și cei care, în mod aparent, sînt întrutotul dispuși să-l urmeze este foarte curios de observat. Educatoarea nu devine oare, adeseori fără să-și dea seama, o supraviețuitoare a psihologiei asociaționiste ?

Un obiect nu este o sumă de caracteristici senzoriale. El există dinainte și existența lui este aceea care imprimă caracteristicilor o tonalitate proprie, pe care n-ar avea-o un alt obiect. Cireașa este rotundă ; este roșie, este lucioasă, desigur. Dar, în sfîrșit, caracteristica cireșii este de a crește pe cireș și de a putea ca, prin sîmburele său să dea naștere poate unui cireș. Este, pentru noi, de asemenea, primul fruct din an, contemporan cu trandafirul și cîntecele păsărilor. În același timp, cireșele pot fi și puse la urechi, ca niște cercei... În toate acestea constă esența noțiunii de cireașă ; esență care nu este aceeași pentru copiii de toate vîrstele ; la o aceeași vîrstă, ea variază în raport cu nivelul de cultură și cu sensibilitatea individului, dar este totdeauna implicit conținută într-o percepție vie. Nu trebuie să uităm acest lucru cînd un obiect ne-a părut a merita o apropiere colectivă treptată. Esența, în condițiile de grădiniță, rămîne, în general, impersonală (aceasta ar fi poate evocarea mi-

cuțului germene al cireșii care dormitează în interiorul sîmburelui). Dar dacă vom ști să apreciem la justa lor valoare anumite observații pe care ne mulțumim, în general, să le găsim hazlii sau ciudate, esențele, așa cum le percep copiii — anumiți copii —, ne vor deveni poate mai limpezi. Micuțul care „miroase încetișor" trandafirul din curte, de-abia înflorit, nu are oare intuiția că pătrunde în intimitatea florii ? Acela care zărește hora ramurilor de glicină în jurul casei sau acela care vede uimit frunzele de sus cum dansează în lumină nu a intrat oare în comuniune cu ritmurile vitale, mult mai interesante decît nuanța liliachie a florilor, de altfel și ea tulburătoare ? Sau cînd ne spun că ciuboțica cucului își moaie codița într-un păhărel (caliciul ei), poate nu este numai percepția unei simple analogii de formă. Nu are oare copilul sentimentul că hrana se urcă de-a lungul tubului ca și cum floarea s-ar muia în apă ? Toate aceste observații trebuie primite cu îngăduință, dar și cu prudență. Ar fi periculos dacă ele ar conduce pe educatoare la niște sugestii mai mult sau mai puțin fanteziste, care ar risca nu numai să falsifice, dar chiar să anuleze percepția autentică.

În fața educatoarelor se deschide și o cale mai puțin periculoasă. Fără a ne declara pentru sau contra psihologiei formei, trebuie să recunoaștem că orice percepție are o structură sau, mai bine-zis, că ea este percepția unei structuri. Orice obiect, natural sau artificial, este un ansamblu de părți, ce depind strîns unele de altele. Despre acest lucru copilul foarte mic, care nu știe să analizeze și care gîndește greșit raporturile, nu poate să aibă decît o idee foarte vagă, pe care trebuie s-o clarificăm. De aceea, de fiecare dată cînd putem, îi arătăm arborele înaintea crăcii, craca înaintea ramurii, ramura înaintea florilor sau a fructelor, ori a frunzelor. Pentru acest motiv observarea unor jucării demontabile (un avion, o macara, un căruț) este excelentă pentru dezvoltarea percepției.

Putem oare aprecia rezultatele obținute ? Am văzut că reacțiile verbale provoacă deseori decepții, iar cînd sînt, din întîmplare, foarte adecvate, putem oricînd nutri bănuiala că amintesc prea fidel fraze ale educatoarei. Dar există activități în care exprimarea verbală este obligatoriu autentică.

c) *Percepția reconstituită.* Desenul, așa-numit de observație, constituie unul dintre succesele grădiniței. Nu este un fenomen normal cînd un copil de această vîrstă, care are în față un obiect, nu manifestă intenția de a-l reproduce. Începînd chiar cu grupa mijlocie, sîntem deseori uimiți de unele reușite.

De fapt, ceea ce ne impresionează, în primul rînd, sînt erorile percepției infantile : din percepție lipsesc proporțiile, lipsește o organizare interioară, forma și numărul sînt inexacte.

Cu toate acestea, sînt necesare două constatări. Cu toate greșelile, atît de vizibile, desenul lasă adeseori o impresie netă, sinceră, expresivă în

legătură cu obiectul reprezentat. Prin aceasta, el pare că reflectă într-adevăr o percepție vie, exercitată, dar păstrîndu-și prospețimea. De altfel, chiar dacă realismul intelectual s-a generalizat prea mult, unele desene ale copiilor caută să redea cinstit tot ceea ce autorul lor a reținut din observația dirijată care a precedat. În acest caz, desenul reproduce mai mult o reprezentare decît o percepție.

Aceste două aspecte, în aparență contradictorii, pot coexista în același desen. Ele corespund atunci la două momente ale impulsului : unul spontan, altul gîndit. Ține de natura percepției ca aceasta să fie orientată spre reflexie, spre înțelegere și spre reconstituirea obiectului. „Obiectul — spune Merleau Ponty — nu este dat efectiv de percepție, el este reluat de noi în interiorul nostru, reconstituit de noi". Tocmai în această activitate se antrenează, în mod spontan, copiii mici, învățați să deseneze ceea ce sînt pe cale să vadă. Lăsînd la o parte stîngăciile, greșelile, lipsurile de judecată, deficiențele de expresie, trebuie să fim sensibili la această dorință de exactitate. Unii copii o caută prin aprofundarea viziunii și a detaliilor, alții socotesc că au găsit-o dintr-o dată în înfățișarea generală a unei trăsături de creion sau în forța expresivă a unei culori.

Modelajul, cînd nu constituie doar o rutină manuală, ar putea da loc la observații de același ordin, cu toate că ele sînt puțin diferite. Munca de reconstituire este aici mai austeră, deoarece trebuie să se renunțe la bucuria de a descoperi culoarea. Dar reflexiunea, prin care copilul caută un volum sau îl transpune pe suprafețe plane, reprezintă tot timpul o aprofundare a percepției înregistrate de amintire. Rezultatul este deseori de un realism mult mai expresiv decît un desen sau decît o pictură.

Formarea dirijată a percepției se oprește aici. Rolul grădiniței este mai ales acela de a aduna materialele, de a stabili contacte, de a sugera activități. Bineînțeles, și acela de a oferi percepției cadrele senzoriale și intelectuale : culori, forme, dimensiuni, exterior, interior... Și de a-i învăța pe copii să aibă răbdare de a observa lucrurile. Dar ea trebuie să se ferească de tot ceea ce ar școlariza prea curînd și ar secătui prima viziune asupra lumii.

III. **Formarea indirectă a percepțiilor**

De fapt, esențialul în formarea percepției nu trece numaidecît prin exerciții speciale. Cum perceperea se realizează de-a lungul întregii zile, ea profită de întreaga educație generală ce se oferă copilului. O analiză a acestor rezultate nu este de loc inutilă.

Mai întîi, rămîne valabil tot ceea ce s-a spus despre importanța mîinilor și a limbajului în dezvoltarea percepțiilor între trei și patru ani.

Cu cît copilul devine mai abil să decupeze, să lipească, să construiască, să țeasă, să brodeze, să mînuiască ipsosul, să folosească lipiciul, cu atît realizează lucrări care, atunci cînd ies din mîinile lui, au realitatea lor proprie. Le percepe ca străine de el însuși și deseori se miră : ele nu corespund exact proiectelor ; le descoperă utilizări pe care nu le prevăzuse ; îi servesc la referințe pentru lucrările viitoare. Pe de altă parte, îmbogățirea vocabularului și mai ales progresele în sintaxă îi permit să-și clarifice percepții care, altfel, ar fi rămas confuze și elementare.

Dar a venit momentul să insistăm asupra achizițiilor perceptive foarte generale care vor servi, mai mult sau mai puțin, ca decor pentru toate percepțiile particulare.

a) *Spațiul.* Nu se poate percepe un obiect fără ca, în același timp, să se perceapă și un fragment de spațiu : acela pe care îl ocupă obiectul respectiv și acela din jurul apropiat al acestui obiect — pe care de fapt nu-l ocupa. Psihologia genetică ne-a documentat în ceea ce privește încetinelile și dificultățile descoperirii (sau ale reconstituirii ?) spațiului. Copilul de trei ani care sosește la grădiniță posedă deja unele noțiuni privitoare la spațiu : spațiul casei, spațiul străzii, apoi spațiul grădiniței ; ajunge destul de repede să se orienteze aproximativ, raportîndu-le unul la celălalt. Dar le distinge greu de obiectele care le populează ; de aceea, psihologii vorbesc de un spațiu obiectiv.

Or, grădinița dispune de două spații goale și bine delimitate, care vor da loc la conduite mult timp șovăitoare : curtea și foaia de desen. La vîrsta de trei ani, curtea pare adeseori îngrijorătoare, și, desigur, nu atît prin forfota copiilor, cît mai ales prin întinderea ei. În adevăr, dacă plăcerea de a alerga printre colegi apare repede, nefiindu-i teamă de obstacole, marile spații goale, pe care le descoperă la intrarea în grădiniță îi tentează prea puțin pe copiii mici. Va fi nevoie de multe exerciții de educație fizică pentru ca hora să nu se îngrămădească într-un colț, pentru ca alergarea copiilor să se desfășoare în adevăr de la un zid la celălalt. De asemenea, cu toate sfaturile, va fi foarte dificil ca unii copii să fie convinși să umple în întregime o pagină albă. Mulți vor desena numai într-un colț al foii ; alții vor trage, cu încăpățînare, o line orizontală, urmînd cu prudență marginea hîrtiei. Pentru cei care folosesc dintr-o dată mijlocul paginii, pe care apoi o umplu, putem crede că spațiul este deja locul fără istorie, în care se desfășoară viața.

Dar cea mai mare parte dintre copii au nevoie de o educație sistematică. Trebuie să-i deprindem cu toate pozițiile pe care le pot avea obiectele unele față de altele sau într-un spațiu închis : sus, jos, deasupra, dedesubt, în față, în spate, lîngă, deoparte etc. ; să-i învățăm că obiectele existente pot fi ascunse ; că poți fi așezat departe sau aproape etc. În acest scop, dispunem de jocuri educative multiple, de inspirație decrolyană, iar educația fizică ar putea să facă minuni dacă ne-am da seama că rolul ei nu este numai unul de ordin corporal.

Cînd nu mai cauţi să înglobezi două lucruri într-unul singur, aşa cum se întîmplă încă adeseori la grupa mică, cînd este de la sine înţeles că un lucru poate fi deplasat, dar că el nu ocupă de fapt decît un singur loc în acelaşi timp, obiectul şi spaţiul sînt repetate ; se manifestă intuiţia că spaţiul există pretutindeni şi că obiectele îl umplu ; se stabilesc relaţii între întinderi concrete, iar universul cunoscut nu mai prezintă soluţii de continuitate ; lumea devine mult mai liniştitoare, chiar dacă este îndepărtată, şi, întocmai ca şi adulţii, copilul ştie să restabilească dimensiunile normale ale lucrurilor, pe care le crede însă mult micşorate.

Aceste achiziţii schimbă conţinutul desenelor spontane. În loc de a desena simplu un personaj sau o casă, copilul începe să creeze poveşti, care se inventează pe măsură ce creionul se deplasează pe întinderea neîncepută a hîrtiei. Deseori, şi mai ales după terminare, copilul este preocupat de localizarea desenului ; se constată chiar griji de ordini topografic : munţii îşi arată crestele la orizont, iar tema drumurilor se afirmă într-atît încît ia un caracter obsedant. În general, drumurile leagă casele şi cîteodată sînt parcurse de trăsuri. Dar rareori sînt aşezate în linie dreaptă : copilul le curbează, le încolăceşte, le ondulează, ca şi cum rolul lor ar fi mai puţin acela de a reprezenta realitatea, şi mai mult acela de a-i măsura întinderea. Totuşi, această expresie a spaţiului se combină, de multe ori, cu un realism vizual impresionant : drumul, foarte îngust în partea de sus a hîrtiei, se lărgeşte în partea ei de jos într-un fluviu cu atît mai vast cu cît se apropie de desenator, pentru ca, ulterior, cînd se depărtează în sus, să se îngusteze din nou. Astfel, în acelaşi desen se poate citi un fel de construcţie mentală a spaţiului şi reprezentarea foarte exactă a percepţiilor.

Să adăugăm că mulţi copii din zilele noastre cunosc, aproape de la vîrsta leagănului, experienţa deplasărilor rapide pe şosele ; simţul spaţiului şi percepţiile sînt desigur modificate astfel.

b) *Imaginea şi realitatea.* Lumea imaginilor înlocuieşte din ce în ce mai mult, pentru noi, lumea lucrurilor. La grădiniţă se face efortul de a se menţine echilibrul. Dar se pune problema : imaginile conduc spre lucruri, sau ele îşi sînt suficiente lor înşile ?

Comportamentul copiilor de trei ani arată că ei cred, într-o oarecare măsură, în realitatea personajelor reprezentate. Ei caută să le imite, ceea ce denotă poate o îndoială, le vorbesc, le atribuie sentimente, o istorie, protestează la educatoare contra lor. Copiii din grupa mijlocie se ţin mai la distanţă ; dar nici la ei ambiguitatea n-a dispărut cu totul ; îi vedem pe cîte unii învîrtindu-se în jurul unui tablou, pentru a căuta partea cealaltă a personajului ; dacă ilustrarea unei povestiri nu este absolut conformă cu povestirea, ei rămîn tulburaţi. Cei mari continuă să aştepte reproduceri exacte ; dar au înţeles total natura imaginii. Ei ştiu că ea este o reprezentare, că poate deci să se schimbe după autorul ei

și nu-și cruță aprecierile critice. Disting perfect imaginea de un obiect, fotografie sau desen sau de obiectul însuși care este reprezentat. Lumea și-a căpătat pentru ei „grosimea", „densitatea", „opacitatea".

Dar problema urmărită de noi ne determină să ne întrebăm dacă perceperea realității este facilitată de imagine. La această întrebare, educatoarele ar răspunde, fără ezitare, afirmativ. Imaginile prezentate copiilor mici simplifică totdeauna ; ele aleg, izolează, înconjură și individualizează, ușurînd mult identificările. Mai mult, reducînd obiectele la o figurație vizuală, le conferă, în mod paradoxal, mai multă realitate, mai multă personalitate. Prea multe senzații, de tot felul, toate interesante, riscă să distrugă unitatea obiectului ; cînd am relatat despre exercițiile de observație am văzut cît de imprudent este cînd se rămîne la un inventar senzorial. Imaginea este un mijloc excelent pentru a învăța să te orientezi în spațiu ; cu dimensiunile ei reduse, cu forma ei geometrică, ea permite precizarea diferitelor locuri. Poate deci să constituie un instrument deosebit pentru dezvoltarea perceptivă, cu condiția expresă însă de a fi foarte conștiincios folosită ca inducție spre realitate. A ști să citești o imagine înseamnă un lucru util și reprezintă un exercițiu excelent. Dar este mai important să-l antrenezi pe copil la descifrarea lumii în care trăiește. De aceea, el trebuie să distingă perfect cele două categorii de percepții.

c) *Percepția celor din jur.* Am ajuns la achiziții care, la această vîrstă, presupun numaidecît învățare : perceperea celor din jur și perceperea de sine.

„Cei din jur" sînt toate ființele care nu sînt „noi" și în care totuși ne recunoaștem pe noi înșine. Familia nu permite această experiență, care devine posibilă spre vîrsta de patru ani, cînd copiii vin regulat la grădiță. Chiar din grupa mijlocie (și uneori mai dinainte, dacă educatoarea își dă silința) copiii se cunosc toți între ei : își știu numele, locul, conduita obișnuită, valoarea lor ca preșcolari. Își dau seama îndată dacă lipsesc mulți ; ar putea să spună care anume lipsește. Această sensibilitate la prezența colegilor, care trebuie întreținută cu abilitate de către educatoare, oferă prilejul unor percepții zilnice multiple deplin conștiente, din care se va naște, mai confuză la început, perceperea generală a celor din jur. Sentimentul asemănărilor va fi tot atît de ascuțit ca și sentimentul deosebirilor. Copiii vin la aceeași grădiniță și în această grădiniță au aceeași educatoare ; nu mai sînt mici și nu sînt încă nici mari ; lucrează și se joacă împreună ; știu aceleași cîntece, aceleași povești ; de la începutul anului au văzut aceleași lucruri și au descoperit că ele sînt aceleași pentru toți. Observațiile pe care le face unul sînt confirmate de ceilalți. Pe acest acord se bazează, totodată, realitatea lucrurilor și realitatea celor din jur. Vedem aici importanța explorărilor în comun.

d) *Perceperea de sine.* Dar tot atunci copilul începe să se situeze printre cei din jur ; este ceea ce se poate numi perceperea de sine, care

nu se suprapune în întregime cu conștiința de sine. Cînd un copil de doi ani și jumătate sau de trei ani, în plină criză de opoziție, se consideră un demiurg și amenință să nimicească lumea, el nu se vede în fața adulților pe care îi amenință. Treptat, viața la grădiniță îl va învăța să se imagineze pe sine însuși în grupul lui. Perceperea de sine se dezvoltă în același timp cu perceperea celor din jur, în general, între vîrsta de patru și cinci ani. Dar se schițează mai de timpuriu, de îndată ce copilul se însoțește cu băieți sau cu fete ; ea se precizează cînd copilul știe că aparține grupului „celor mari" sau „celor mici" ; cînd se recunoaște ca un copil cuminte sau ca un strengar neascultător (căci așa spune deseori educatoarea). Percepția se îmbogățește și se încarcă de satisfacție prin toate succesele copilului, pe care colegii le cunosc. El este acela care are cele mai multe desene pe pereți, acela care stropește plantele pentru că este cel mai grijuliu (și cîtă atenție ca să nu verse nici o picătură de apă, ca să fie cît mai fidel acestei imagini) ; ea este fetița care dansează cel mai bine și se vede privită de ceilalți. Pericolul este ca acei care rămîn în umbră să nu-și piardă încrederea în propriile lor forțe. În această privință trebuie poate să recunoaștem că educația fizică are o calitate la care nu ne gîndim prea des. Deoarece exercițiile se efectuează în colectiv și în astfel de condiții încît toți copiii se văd pe ei înșiși executîndu-le împreună, ele favorizează perceperea celor din jur. Dar prin cei din jur, în momentul cînd execută mișcarea, fiecare copil se vede pe el însuși. Este posibil ca de aici să rezulte un fel de imagine asupra propriei persoane, care întovărășește conștiința activității.

În acest gen de studiu este dificil să evităm primejdia unei imagini greșite a „copilului" care știm bine că nu există decît în cărți. Este cert că nu toți copiii de la grădiniță urmează pînă la capăt drumul sinuos pe care am încercat să-l descriem noi. Totuși, după o frecventare regulată a grădiniței, majoritatea copiilor se prezintă, la sfîrșitul vîrstei de șase ani sau în cursul celui de-al șaptelea an, ca foarte siguri de locul pe care îl ocupă într-o lume exterioară lor, dar care se lasă cunoscută și în care vor trăi printre semeni. Este o bază bună pentru a aborda cărțile.

J. VEDRINE
Directoare de onoare a Școlii normale

Bibliografie

1. Guillaume, *Psichologie de la forme* (Flammarion).
2. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception* (Gallimard).
3. Piaget, *La construction du réel* (Delachaux).
4. Wallon, *De l'acte à la pensée* (Flammarion)

Activitatea copilului de vîrstă şcolară şi educarea lui

La nou-născut, viaţa şi mişcarea se confundă : primul strigăt îi deschide plămînii spre aerul care acum îl înconjură ; sugînd, îşi astîmpără foamea ; mişcările ochilor şi ale capului îi permit să urmărească ceea ce străluceşte şi ceea ce se mişcă ; cînd mîinile lui reuşesc să atingă şi să prindă un obiect, atunci începe pentru el explorarea lumii. Mai tîrziu, vocalizele, care constituie un preludiu al vorbirii, vor reprezenta o gimnastică pentru buze şi pentru gîtlej ; mînia îl va face pe copil să tropăie din picioare, iar bucuria — să bată din mîini ; tîrîtul şi apoi mersul vor lărgi cîmpul descoperirilor lui. Va cunoaşte apoi neîncetata activitate a copiilor de doi pînă la şase ani : să urce, să coboare, să se caţăre, să tropăie, să fugă, să sară. Prin executarea acestora, va învăţa proprietăţile obiectelor : ale nisipului, pe care-l pui şi-l scoţi din forme, în care scobeşti şi pe care-l faci să-ţi curgă printre degete ; ale roţilor, care se învîrt ; ale pietrelor, cu care construieşti ; ale obiectelor grele, pe care le tîrîi. Copilul îşi va împinge trotineta, va călări pe tricicletă îşi va conduce micul automobil.

Aşa îl primim noi, la vîrsta de zece ani, deja bogat în experienţe, prin care s-au elaborat noţiuni privind relaţii spaţiale şi fizice, copilul fiind fericit de a-şi exercita puterea asupra celor ce-l înconjură şi de a fi împins, de către curiozitatea lui vie, spre descoperiri.

Cînd va părăsi şcoala, la patrusprezece ani, el a şi învăţat să caute în cărţi răspunsurile la întrebările pe care şi le pune ; să amîne realizarea unei impulsii motrice ; să-şi disciplineze gestul şi să-şi justifice actele. Să încercăm să-l vedem trecînd de la o activitate spontană, incoerentă şi mai ales exterioară, la o activitate pe care o conduce şi o organizează gîndirea şi care poate cere de la copil un efort mai prelungit.

I. Motricitatea copilului

Nu orice activitate este mişcare, şi ştim bine cîtă activitate mintală poate desfăşura un şcolar stînd nemişcat la pupitrul lui. Cu cît însă o fiinţă este mai tînără, cu atît scapă mai puţin de propria ei motricitate. Pentru

a observa, ea se deplasează, urmărește cu degetele obiectul a cărui formă o interesează, îl ridică, îl manipulează, dedîndu-se spontan acelor activități senzoriale pe care grădinițele le-au sistematizat în exerciții.

Progresele acestei activități de ordinul mișcărilor pregătesc progresele de ordinul gîndirii.

Gesell constată că copilul care este capabil să construiască un turn din pietre se îndreaptă spre momentul cînd va putea învăța să citească : „Știe deja să ajute la întoarcerea paginilor cărții lui cu poze. Știe să recunoască, printre pătrate și triunghiuri, gama rotundă a planșei din jocurile de îmbinare. Iată primele noțiuni în germene pentru aptitudinea de a recunoaște litera O, cu care începe orice citire. Pe lîngă aceasta, copilul știe deja să «citească» pozele din cartea lui, să mîngîie o poză pe care o recunoaște".

Exprimarea emoțiilor se degajează încetul cu încetul dintr-o mimică și o gesticulație marcată și zgomotoasă. Ceea ce erau strigăte și lovituri, devin înjurături și amenințări verbale. Conduita agresivă împingea un băiețel mînios să se arunce asupra celorlalți copii, ca să-i zgîrie și să-i muște, să o „bată" pe mama sau pe îngrijitoarea lui, să se arunce pe jos, să lovească cu picioarele într-o ușă închisă, să spargă un geam cu lovituri.

Opoziția lui, cînd se mărește, este mai puțin tumultuoasă, dar mușchii feței, atitudinea corporală, crisparea pumnilor își au încă rolul lor. Bucuria, care izbucnea în rîsete zgomotoase, care-l făcea pe noul-născut să se răsucească și să se așeze pe jos, poate acum să fie stăpînită, să fie doar un surîs, o clipire din ochii brusc lucitori ; nu poate însă să se lipsească de jocul mușchilor feței și de modificarea ritmului respirației. Și copiilor fericiți, pe care nu-i apasă o educație austeră sau prea abstractă, le place să și-o traducă spontan prin cîntece sau dansuri.

Citirea constituie cea dintîi încercare a vieții de școlar ; ea reprezintă pentru unii copii un obstacol de temut ; trecerea peste acesta dă acces la cel mai important sistem de semne, care s-a elaborat pentru a transmite și păstra știința oamenilor. El înseamnă inițierea în viața intelectuală. Și, totuși, cîte aspecte musculare comportă ucenicia ei : micile degete, care mînuiesc literele mobile, care urmăresc pe pagină linia scrisă ; capul, care se pleacă și se ridică ; aparatul vocal, care articulează sunetele ; ochii, care se mișcă de la carte la tablă, de la tablă în fața profesorului ; sau care mai coboară de-a lungul paginii și începe de sus pe cea următoare... Mult timp, școlarii vor pronunța încet cuvintele dintr-o lecție, pe care vor s-o înregistreze fără lipsuri.

Sistemul muscular, sau mai curînd sistemul neuromuscular, al școlarilor este extrem de complex ; el comportă mai mult de șase sute

de muşchi, aceştia formaţi din mii de fibre, dintre care fiecare se compune din elemente microscopice legate cu fibre nervoase. Unii muşchi profunzi, acei care se situează de-a lungul vertebrelor trunchiului, cei care acţionează membrele, încep să funcţioneze începînd de la naştere şi chiar mai dinainte. Aceşti muşchi lucrează prin reacţii posturale, prin mişcările braţelor şi ale gambelor. Muşchii fini permit mişcările buzelor şi ale gîtului, legate de limbaj, cei ai ochilor şi ai gurii, legaţi de mimica feţei, permit gesturile independente ale degetelor. A-şi lega şireturile la ghete ; a-şi închide şi deschide nasturii la haine ; a mînca în curăţenie ; a curăţa coaja unui fruct şi a tăia un cotlet ; a scrie urmînd liniile caietului ; a reproduce cu fidelitate proporţiile literelor şi ale cifrelor — aceste operaţiuni presupun multă atenţie, dar şi multă dexteritate manuală.

Cu cît copilul este mai mic, cu atît natura sa îl sileşte să-şi mişte muşchii grosieri ; să nu uităm acest lucru atunci cînd trebuie să alegem liniatura caietului, formatul materialului de aritmetică sau de desen ; cu ce entuziasm plimbă copilul o pensulă groasă, muiată în vreo culoare vie, pe foaia mare de hîrtie, pe care o susţine un şevalet, sau pe un panou imens, fixat pe perete la înălţimea lui ! Începuturile scrisului, care cere atîta control atent al mîinii vor fi mai plăcute dacă profesorul schiţează în aer un gest amplu care să evoce bucla sau formele literei care se învaţă.

Un alt exemplu ne va arăta, de asemenea, importanţa activităţii motrice şi a activităţii intelectuale a copilului ; este exemplul operaţiilor de clasare care interesează deja pe micuţii de la grădiniţă şi care îi pasionează pe colecţionarii în vîrstă de zece ani. La vîrsta de patru sau cinci ani, copiilor le place să trieze cu răbdare jetoane selecţionate după culoare ; să separe boabele de fasole albe de cele roşii ; să trieze lintea de bob, punînd fiecare specie într-o despărţitură a cutiei cu compartimente. Mai tîrziu, se aşază eşantioane după nuanţele lor ; se clasează poze, viniete, insecte. Atenţia faţă de diferenţe, din ce în ce mai subtile permite discriminarea şi pregăteşte căile atît spre o apreciere estetică a nuanţelor cît şi spre selecţia caracterelor comune sau diferite — bază a clasificărilor ştiinţifice.

II. Activitatea şi viaţa şcolară

Începuturile vieţii şcolare aduc schimbări profunde în activitatea copilului ; mişcările lui trebuie să se mlădieze într-o direcţie care nu le este naturală şi cea mai mare parte a manifestărilor spontane ale copilului trebuie să fie controlate, înăbuşite.

În loc să se zbenguie liber, după plăcerile lui, să meargă, să fugă, să rătăcească după inspiraţia de moment sau după ispite întîmplătoare, el

trebuie să-și înfrîneze gustul pentru mișcare și pentru schimbare. Imobilitate, tăcere, evoluții dirijate, supunere la o alternanță impusă de efort și de destindere, aplicația la obligații spre care nu-l poartă nici o dorință spontană — acestea sînt feluri de a fi, la prima vedere, foarte străine de copilărie.

Din fericire, de la copil se poate obține victoria asupra conduitelor sale primitive datorită dispozițiilor favorabile pe care le poartă în el însuși și care se vor dezvolta în contact cu școala, precum și farmecul pe care mediul îl poate exercita asupra lui.

„Copilul — a spus Claparède — este un candidat la omul adult, și un instinct îl împinge la tot ce trebuie pentru a deveni mare". Totul incită pe ființa tînără, dacă este normală, să se înalțe spre starea adultă... Ea admiră pe cei mari, pe tata sau pe mama, pe profesor sau pe profesoară și își dă osteneala să le semene. A rămîne așezat și nemișcat, a se supune la o obligație atît de aridă la prima vedere, cum este scrisul, nu este desigur conform cu instinctele naturale la vîrsta respectivă, dar lui toate acestea i se par de dorit, pentru că sînt atitudini de oameni mari, și nu gesturi de copil mic. Umanitatea din el este capabilă deja să accepte efortul, pentru a atinge un scop înalt, și imitația, care face din el un școlar, este dorită, ușurată de un dinamism al naturii lui, care tinde spre creștere. Dacă, în același timp, maturarea fiziologică și psihologică își produce efectele, dacă rafinarea motricității, ascuțirea simțurilor, buna coordonare senzorimotorie, stăpînirea vocabularului, memoria cuvintelor și a gesturilor îl pun în stare să întreprindă obligațiile școlare și să reușească, se poate considera că partida începe favorabil. Copilul de șase ani are toate șansele de a deveni un bun școlar. Și va deveni cu atît mai bun, cu cît îi va plăcea mai mult să meargă la școală. Cea mai mare parte dintre micuții noștri se complac în tovărășia celor de-o seamă cu ei, ca într-un mediu care le prieste, mediu favorabil dezvoltării lor. Putem regreta unele aspecte ale gregarismului, unele forme de lașitate, sau de revoltă, greu de stăpînit, ale conduitei colective din școală. Dar trebuie să recunoaștem că întîlnirile cu ceilalți copii sînt indispensabile fericirii și dezvoltării echilibrate a copiilor mici. A pretinde să crești un copil de la șase la doisprezece ani fără tovărășia celor de o seamă cu el ar însemna să-i refuzi mari bucurii și puternice mijloace de progres. „A face ca ceilalți" este, la această vîrstă, o incitație care se învață. Este atît de puternică acțiunea colectivă, încît un Péguy, povestindu-și prima zi de școală, evocă seriozitatea, sentimentul de plentitudine cu care, cînd s-a terminat dimineața, se așază în rînd cu cei mari și defilează prin cartier: „În loc să privesc, ca pînă atunci, cum defilează copiii de la școală acum, la rîndul meu, eu eram privit cum trec; îmi potrivii un mers serios, care traducea cît mai bine noile mele sentimente — defilam doar prin cartier..."

Nu singur, ci cu ceilalţi, înveţi să mergi în ordine, să dansezi, să te joci în mod organizat. În clasă, adopţi atitudinea elevului atent, a aceluia care răspunde sau care cere să fie interogat ; te ridici şi te aşezi în acelaşi timp, cu întreg grupul. Faci şi tu efort o dată cu colegii pentru o recitare colectivă ; descifrezi, numeri, repeţi o frază care trebuie ţinută minte. S-au subliniat aspecte comice sau inutile ale unor exerciţii colective : vocile care psalmodiază, formulele recitate cîteodată doar în mod aproximativ sau lipsite de înţeles, care nu spun de fapt nimic... Am greşi totuşi dacă n-am recunoaşte utilitatea unor exerciţii scurte de citire, de exemplu, care permit întregii clase să intervină, care ajută pe cei mai şovăielnici să treacă peste greutăţi şi care au acea putere a pornirii la drum, a înfrîngerii inerţiei elementelor mai greoaie.

Activităţile colective sînt cu atît mai antrenante, cu cît sînt mai ritmate : marşul, mişcările după muzică, recitarea scandată, mişcările care destind sau care anihilează refulările — toate îi ajută pe şcolari să se integreze în viaţa socială, dîndu-le, în acelaşi timp, nestînjenirea, libertatea şi mlădierea corpului. O educaţie care insistă asupra achiziţiilor intelectuale şi asupra formării raţionamentului, cum este educaţia franceză, n-ar trebui niciodată să uite să compenseze ceea ce este uscat şi competitiv prin aportul mişcării, al ritmului, care înseamnă bucurie, echilibru, conştiinţa fericită a vieţii corporale, sentimentul de participaţie.

III. **Resursele imitaţiei**

Chemarea ritmului şi apartenenţa la un grup trezeşte spiritul de imitaţie, care mult timp se prezintă ca una dintre formele privilegiate ale activităţii copilului. Foarte curînd, această activitate este modelată de exemplele oferite de mediu. Înainte de a imita conduitele grupului, ca printr-o identificare fericită a eului cu colectivitatea, copilul, chiar de la descoperirea de către el a lumii, a imitat pe adulţii care veghează asupra lui şi care îl atrag spre o existenţă umană : reproduce intonaţiile, gesturile, ocupaţiile acestora. De la ei va căpăta limbajul, manierele, primele obişnuinţe de curăţenie şi de politeţe. Pe măsură ce creşte, copilul imită conduite mai complexe ; el caută dintr-un tot detaliul care sugerează lucrul imitat. Îşi copiază mama în ceea ce priveşte sarcinile gospodăreşti, pe profesoară în rolul acesteia de şef al unei colectivităţi de copii sau de distribuitor de recompense şi de pedepse ; devine „doctor" şi face vizita medicală, „agent" care reglementează circulaţia. Printr-un gest caracteristic şi printr-un detaliu vestimentar, el simulează pe controlorul care vizează biletele, pe negustoreasa care cîntăreşte marfa, care o împachetează, primeşte banii şi dă restul.

Conduita școlară oferă numeroase ocazii pentru imitație. Cîte unul, care de obicei vorbește cu o voce plăcută și clară, îndată ce trece pragul clasei începe să cînte pe nas, ca într-o litanie, tablele înmulțirii sau regulile gramaticale ; altul, vioi și neastîmpărat, se supune bucuros evoluțiilor grupului. În curtea școlii, modelele sînt diferite, dar școlarul care se joacă împrumută de la ceilalți mult mai mult decît inventează el singur. Ascultă de ordine, se conformează tradițiilor și observă ceea ce Piaget a numit „dreptul uzual al jocului cu bile".

S-ar putea crede că ființele tinere ar trebui să descopere, să respingă formele perimate ale conduitei noastre adulte. Din contră, ele se complac în a copia aceste forme, în a se modela după aceia care i-au precedat în viață ; de aici influența hotărîtoare a mediului familial și școlar. Fie că este vorba de ținută, de politețe, de atitudini ale spiritului, fie că este vorba de reacția în fața binelui și a răului, individul poartă amprenta celor pe care i-a ascultat și admirat în copilărie. De la ei și-a luat modele și se desprinde cu atît mai greu de sub influența lor cu cît aceasta este mai îndepărtată și mai inconștientă.

Copilul mic nu numai că imită pe ceilalți, dar se imită și pe el însuși : el face descoperiri, articulează un sunet nou, execută din întîmplare un gest care-i permite o performanță pînă atunci necunoscută lui, o repetă imediat, copiindu-se pe el însuși, și această noutate devine obicei și îi îmbogățește capitalul conduitelor familiale. Împins la inovații de curiozitatea și dinamismul naturii lui, are tendința să-și păstreze, să toarne într-o anumită formă o activitate care n-ar putea constitui improvizație continuă. Aceeași tendință de a urma drumuri trasate îl face să-i placă lozincile, formulele sacramentale care se găsesc de-a lungul unei povestiri, cum sînt acestea : „marele fluviu Limpopo, care este cenușiu și verde și ca uleiul", sau „Bunicuțo, dar ce urechi mari ai !" din frumoasa povestire „Scufița roșie".

Imitarea adulților oferă copilului teme inepuizabile pentru jocuri ; ea se manifestă, de asemenea, în muncă. Dacă fetița unui profesor se joacă corectînd teze sau un copil de ofițer trece în revistă trupe imaginare, aceste fenomene ne informează despre prestigiul părinților, despre dispoziția copiilor de a se simți atrași de activitatea tatălui sau a mamei, dar acțiunea poate fi numai simbolică sau fictivă. Cînd fetița imită gesturile mamei — care pune masa, care frămîntă un aluat sau bate albușurile la bucătărie — ne aflăm pe calea unei acțiuni adevărate, care poate înlocui curînd pe aceea a modelului. Munca acceptată, dorită pentru că îl ridică pe copil la nivelul adultului, apare sub această formă de imitație.

IV. Activitate şi motivaţie

Activitatea şcolară a copilului poate rezulta din factori diferiţi, dintre care fiecare are momentul sau rolul lui şi care pot coexista.

Motivaţia poate fi naturală, spontană : aşa este aceea care rezultă din aspiraţia de a depăşi copilăria. Copilul admiră pe „cei mari" : părinţi, profesori, frate sau soră mai mare, mai tîrziu admiră eroii cărţilor citite. El tinde să se identifice cu ei, este natural să calce pe urmele paşilor lor, să copieze actele lor. Dinamismul naturii copilului şi tendinţa spre imitare îşi unesc eforturile şi uşurează achiziţia unor conduite noi, datorită cărora se realizează o depăşire, prin victorii care aduc posibilităţi noi şi constituie punctul de plecare al altor eforturi, al altor isprăvi, al altor progrese.

Deseori, educaţia îşi atinge scopurile, suscitînd un transfer al acestei dintîi motivaţii : un copil, pe care aritmetica îl dezgustă, dar care are dorinţa vie să intre la liceu ca fratele lui mai mare, ştie că, pentru a ajunge în clasa a şasea*, trebuie să fie capabil să rezolve o problemă şi să efectueze operaţiuni. Îşi impune un efort ; se sileşte să reuşească în ceea ce nu-l atrage de loc, căci aptitudinea pe care o va cîştiga este unul dintre mijloacele de a-şi realiza ambiţia. Tot aşa, copilul este capabil să-şi frîneze un impuls instinctiv, să se străduiască într-o muncă care nu-i prea place, pentru a-i face plăcere mamei sau profesoarei lui : şcolarul îşi dă osteneală pentru a nu se expune ironiilor colegilor sau pentru a fi demn de grupul căruia cu mîndrie îi aparţine ; cercetaşul face efortul pentru a-şi realiza zilnic B.A.-ul**, pentru a se conforma legii.

În cursul vîrstei şcolare şi, mai precis, în perioada de la nouă la doisprezece ani, pe care Österrieth o numeşte perioada de „maturitate a copilului", se observă cum activitatea beneficiază de intervenţia unor elemente raţionale. Impulsul de a acţiona, care mai înainte s-ar fi tradus imediat în acte, constituie obiectul unei examinări care frînează prima mişcare. Din această frînare a atitudinilor spontane, din această supunere la raţionament, motivaţia va putea ieşi întărită sau slăbită, combătută.

Atunci eşti capabil să faci un lucru sau să nu-l faci, pentru că aşa e drept, pentru că ţi-ai luat un angajament, pentru că aşa decurge în mod natural din conduitele anterioare, pentru că acesta este felul în care logica este satisfăcută. Dacă actul de voinţă, aşa cum îl analiza

---

* În şcolile franceze, clasele merg în ordine descrescătoare. *Nota trad.*

** B. A. — faptă bună. *Notă trad.*

psihologia tradițională, devenit lucid, conștient și cu aerul oarecum cornelian al situațiilor, nu se prezintă deseori în stare pură în conduitele copiilor nu este totuși zadarnic să-i faci pe tineri să reflecteze, să aibă o reacție, să aleagă dintre două acte posibile pe acela care se supune mai bine judecății morale sau estimării înțelepte a consecințelor. Începînd de la vîrsta de zece ani, constatăm că copiii devin capabili să vrea sau să respingă o acțiune, ținînd seama de ceea ce are ea coerent, de justificările sau de prelungirile ei scontate. Acesta este un moment capital al evoluției caracterului, o etapă importantă în mersul progresiv spre starea adultă.

Diferite de motivațiile spontane, ca și de justificările raționale, sînt și motivațiile sentimentale. Ele sînt personale, individuale, ca tot ce aparține afectivității : ele țin la oarecare distanță exigențele organismului : se elaborează într-un ansamblu de reprezentări, în care imaginația, proiectarea eului, afinitățile își au rolul lor. Regăsim la ele „modelul" care inspiră o conduită de imitație ; dar aici modelul este ales și nu mai este primit din mediul familial sau din cel școlar. Elaborat prin pornirea de la aspirații profunde, descoperit în cărți sau la spectacole, în „viețile" personajelor ilustre sau, de exemplu, printre vedetele actualității sportive ori cinematografice, acest model provoacă emoții ; reprezintă un proiect de admirație, suscită entuziasmul. Posedă o putere de atracție pe care n-ar avea-o ideile prea limpezi, prea reci pentru a pune în vibrație sensibilitatea. Dacă vîrsta de zece pînă la doisprezece ani este o vîrstă ușor rațională, în anii care posedă o fază de motivații sentimentale și mai ales la preadolescenți constatăm influența eroului sau al „sfîntului" ... ba chiar pe aceea a „caidului" sau a idolilor, în toate cazurile descoperind la tineri aceeași trebuință de a se indentifica cu un personaj admirat.

Evoluția modelului : mai întîi adultul tutelar, pus de împrejurări în vecinătatea copilului, apoi rudă sau profesor, care tind spre un obiect ales, apoi erou, personaj de prestigiu, de roman sau de cinema ; această evoluție eliberează copilul de unele influențe ale mediului său. Alegerea acestui model poartă semnul unor afinități individuale, dar, la rîndul lor, prin efortul copilului de a se apropia de ele, acestea acționează asupra personalității copilului mai mare. Din punct de vedere moral, acest copil se poate situa la o răscruce hotărîtoare a existenței lui. Din punctul de vedere al evoluției psihologice, ele reprezintă momentul important al cuceririi independenței, al rupturii cu primele influențe. Motivele profunde ale acestei alegeri sînt afective, dar nu sînt numaidecît instinctive sau egoiste ; admirația estetică sau emoția morală, cultul isprăvilor grele, sensul nobleței își au partea lor de contribuție.

V. Jocul şi munca

Prima formă a activităţii copilului este exerciţiul şi jocul; după ce şi-a descoperit posibilităţile motorii şi senzoriale, copilul are nevoie de plăcerea mare de a le realiza. Aceste mişcări, aceste încercări reînnoite, perfecţionate, îi sînt un izvor de plăcere. Gratuitatea şi caracterul lor agreabil constă în activitatea de joc.

Cum să fie determinat copilul să treacă de la o activitate liberă, chiar dacă este organizată şi care nu are alt scop decît plăcerea, la o activitate a cărei natură, formă, durată îi sînt impuse — aceasta constituie una dintre problemele majore ale pedagogiei. Unii autori au ignorat-o intenţionat, considerînd că nu mergi la şcoală ca să te amuzi şi niciodată nu este prea devreme pentru copil ca să-şi capete simţul datoriei, chiar dacă această datorie este grea, ostilă naturii lui. Alţii păreau să creadă că exercitarea voinţei poate crea interesul sau cel puţin o atenţie meritorie şi eficace; că o disciplină riguroasă, tăcerea şi îndepărtarea tentaţiilor şi a distracţiilor îl pot pune pe elev în condiţii favorabile achiziţiei de cunoştiţe. Această educaţie autoritară nu a păstrat partizani care să depună mărturie în favoarea ei.

Atitudinea opusă este aceea a adepţilor şcolii atractive, a cunoştinţelor însuşite „rîzînd". *„Este distractiv să citeşti... este distractiv să înveţi"* — se aude deseori spunîndu-se în unele şcoli americane. Copilul, dacă face un efort, nici nu trebuie să-şi dea seama de aceasta; el părăseşte o ocupaţie imediat ce îl plictiseşte sau imediat ce alta îl atrage. Profesorul se străduieşte să imprime un aspect atrăgător celor ce este obligat să-l înveţe pe copil; cîteodată, cînd este lipsit de zel şi de convingere, profesorul se mărgineşte să observe şi să satisfacă dorinţele şcolarului, fără să facă nimic pentru a le îndrepta spre ceva mai greu; uneori, se sileşte să facă adevărate puneri în scenă, virtuozităţi de ingeniozitate, pentru a capta pentru o clipă atenţia acelora pe care nu trebuie nici să-i contrarieze, nici să-i oboseaască.

Se cunoaşte viguroasa reacţie a lui Alain, care cere ca „frumoasa trecere" de la joc la muncă şi de la copilărie la adult să fie „solemnă şi marcată". Denunţă ceea ce copilul inteligent poate să simtă ca condescendenţă pentru profesorul care joacă teatru şi ca plictiseală pentru şcoală. „De aici poate lua naştere o atitudine ascunsă de batjocură şi un dispreţ pentru învăţare la cei care mint mai mult. Căci ei aşteaptă minunăţii şi nu aud decît gogomănii..." Intelectualismul să se revolte contra unei şcoli debilitante, mediocre. Respectul pentru om se indignează cînd constată că puiul de om este amuzat, menţinut în puerilitate şi nu ajutat în dorinţa lui de a se înălţa spre ceea ce este serios, dificil. „Copilul distinge foarte bine ceea ce este pueril de ceea ce este viril.

Cred că, din primii ani chiar, este folositor să separăm aceste două noțiuni în așa fel încît pragul clasei să marcheze trecerea de la una la alta ; încît lecția să contrasteze cu jocul, căci copilul nu este serios mult timp ; dar cînd este serios, este într-adevăr ; el nu are frivolitate. Această seriozitate a copilului trebuie respectată ; este întregul viitor uman" (Alain).

O observare atentă a copiilor cu ocupații libere în școli primitoare, special organizate pentru ei, a convins-o pe d-na Montessori de sîrguința, de atenția concentrată pe care cei mici o pot avea pentru ceea ce îi preocupă, cînd aceasta îi interesează. Sînt oare într-adevăr incapabili să se ocupe mai mult de cîteva clipe de un lucru început acești copilași, care sînt în stare să reînceapă mereu, pînă la victorie, construirea unui turn sau înnodarea unui șiret ? Priviți-i cum uită de trecerea timpului atunci cînd se luptă cu un modelaj, nedîndu-și seama că a început pauza, întorcîndu-se la munca lăsată începută și neavînd astîmpăr pînă nu o termină cu bine. O cunoștință sau un exercițiu îl dezgustă pe copil atunci cînd sînt abordate prematur. „Sînt învățături care nu sînt de nici un folos pentru copil dacă ele i se dau înainte de a fi necesar" — a scris profesorul Wallon. Nu-i trezesc interesul ; copilul poate fi reținut cu forța la ocupația lui, dar nu se asigură dirijarea eficientă a observațiilor, nu i se trezește spiritul, nu este făcut receptiv la aporturi, pe care în alte împrejurări le va sesiza și în întîmpinarea cărora se va duce cu toată setea și cu toată bucuria.

Să știm să așteptăm efectele maturizării ; datorită ei, sistemul nervos și muscular ale copilului pot face, progresiv, eforturi mai prelungite, mai diferite și mai nuanțate ; maturizarea permite iscusința, precizia, durata prelungită a muncii. Tot ea, în domeniul psihologic, îl abate treptat pe copil de la căutarea exclusivă a plăcerii, pentru a-l face să privească aspectul util, și deci de dorit, al unui efort care i se cere.

Toate pedagogiile „active" au încredere în această evoluție a intereselor, care-l duce pe copil de la motricitatea gratuită la o activitate susținută, ce stîrnește mobilizarea forțelor intelectuale, datorită atenției și interesului suscitate în el de subiectele analizate. Departe de a căuta să-l mențină în puerilitate, ele îl împing să caute, să întrebe și să asculte răspunsurile primite, să-și organizeze informațiile adunate, să nu fie satisfăcut de formule verbale, să demonstreze și să monteze din nou o jucărie, să ia în mîini o unealtă, să-i observe forma, să-i ghicească utilizarea posibilă și să-i experimenteze folosirea. În felul acesta, munca, la școală sau în afară de școală, procură satisfacție fără să fie nevoie de efortul de a o face atrăgătoare prin vreun artificiu. Ea este fecundă, pentru că duce spre răspunsul la întrebările puse de copil și pentru că se integrează în cursul normal al evoluției lui.

VI. Deprinderea

Fie că este vorba de ameliorarea performanţelor fizice prin exerciţiu şi antrenament, fie că este vorba de înregistrarea cunoştinţelor, rezultatul căutat nu poate fi atins decît printr-o muncă sistematică, ordonată, în funcţie de scopul care trebuie atins, scopul formării deprinderii. Activitatea noastră fizică sau mentală face să intervină, rînd pe rînd, funcţiuni de descoperire şi funcţiuni de conservare. Descoperirea este efectul întîmplării, al norocului unei improvizaţii inspirate şi mai este rezultatul, mult timp căutat, spre care efortul a fost făcut cu perseverenţă şi pe care în acea zi îl atingi, îl posezi, într-un fel de întîlnire fericită.

Bucuria reuşitei ar fi fără urmări dacă n-ar interveni imediat forţele care asigură păstrarea celor dobîndite : gestul sau reprezentarea Deprinderea coordonează eforturile, organizează munca în aşa fel încît să nu lase să se piardă nimic din ceea ce a fost posibil o clipă ; fie vorba ori de gesturile eficace, care vor da virtuozitate pianistului sau dactilografei, ori de acelea care vor familiariza şcolarul cu mînuirea peniţei sau o pensulei, ori de acelea care îi vor asigura, la gimnastică, mereu mai multă forţă, mai multă rapiditate, mai multă suplete. Prin deprindere, acţiunile devin obişnuite, cu tot ceea ce aceasta înseamnă ca economie şi îndemînare ; cunoştinţele sînt înregistrate în mod logic.

Psihologia experimentală defineşte condiţiile favorabile deprinderii ; ea studiază efectele primei impresii şi ale calităţii ei afective, ale numărului şi intervalului dintre repetiţii ; ea arată rolul încercărilor şi al erorilor în calea spre reuşita actului. Studiul psihologic, în selectarea gesturilor pe care obişnuinţa trebuie să le fixeze, insistă asupra corelaţiei dintre fenomenele musculare şi fenomenele nervoase. Înlănţuirea mişcărilor utile şi excluderea celor nefolositoare, eliminate progresiv, se impune datorită conexiunilor ce se stabilesc între neuroni, permiţîndu-se astfel circulaţia influxului nervos. „Obişnuinţa — spune Piéron — este rezultatul unei deprinderi motorii, al unei serii de mişcări deseori repetate, care pot apoi să continue aproape fără nici o participare a atenţiei, cu o exactitate şi cu o precizie treptat obţinute".

O bună psihologie şi observarea atentă a muncii elevilor ca şi a rezultatelor acestora îi duce pe educatori la practici pedagogice care îmbunătăţesc deprinderea şi funcţionarea memoriei, evită supraîncărcarea acesteia, îi conferă siguranţă şi uşurează o mobilizare rapidă a cunoştinţelor. Repetiţia, revizuirile, acţiunea unei perioade de uitare sau de repaus, insistarea asupra esenţialului, ca şi integrarea cunoştinţelor într-un ansamblu organizat, încărcat de semnificaţii, ajută la legarea şi regăsirea amintirilor, care, rămase împrăştiate şi ivindu-se fără control, nu ar fi decît o harababură continuă şi supărătoare.

În deprindere intervin și acte reflexe. Educația nu are priză asupra reflexelor înnăscute sau absolute, cum sînt reflexul rotulian, acelea ale faringelui, ale irisului sau ale pleoapei, care sînt un răspuns imediat și involuntar la o excitație dată. Dar educația provoacă reflexe condiționate. Lucrul acesta apare foarte clar cînd este vorba de dobîndirea conduitei politicoase sau de curățenie. Răspunsul condiționat, acela care leagă un reflex înnăscut cu un nou stimul, este rezultatul unei deprinderi, de exemplu, în cazul unui nou-născut care învață să-și disciplineze conduita, pentru că știe că, dacă reușește, va primi laudele mamei, iar dacă nu reușește — va provoca dojana sau tristețea ei.

Unii autori insistă asupra importanței condiționării în tot ceea ce constituie succesiune de acte desfășurate în mod automat, repetarea lor într-o ordine imuabilă conferindu-le o rigiditate care elimină încercările și produce rapiditate și precizie. Ne putem foarte bine imagina acest lucru atunci cînd este vorba de serii de gesturi profesionale, declanșate de un semnal, avînd un caracter mai mult sau mai puțin convențional. În viața școlară, „montaje" eficace fac ca motricitatea și memoria să participe la unele forme de exerciții ; astfel, în interogarea după procedeul La Martinière, elevii se concentrează în vederea unui efort de natură specială : controlul tablelor de înmulțire, al conjugărilor, al ortografiei obișnuite sau al unor acorduri gramaticale. La semnal, ei iau creionul, scriu un răspuns, pun creionul jos, își prezintă lucrarea, înscriu nota meritată, își corectează greșelile. În același timp, la semnal ei își mobilizează cunoștințele, le aplică unui caz particular, își confruntă răspunsul cu cel exact, procedează la rectificările necesare. Le place această formă de interogare, care, o dată cu structurile ei bine definite, le aduce un fel de securitate stimulatorie.

VII. **Educație și activitate**

Pedagogia nouă se trage în mare măsură de la activitate ; școala, spune ea, trebuie să formeze caracterul și spiritul cu ajutorul mijloacelor care privesc toate domeniile : estetic, manual, practic, cu ajutorul muncii în echipă, al cooperării și al dsciplnei liber consimțite.

Unul dintre primele domenii în care se constată efectele binefăcătoare ale educației este acela al culturii fizice și al educației gesturilor. Aceasta din urmă nu este un lux, un ornament rezervat vieții moderne. Ea dezvoltă îndemînarea și armonia corpului, ea presupune o bună coordonare a mișcărilor. Această coordonare este sistematic ameliorată prin gimnastică : exercițiile de echilibru îi dau ușurință și siguranță, mișcările disimetrice o fac conștientă și disciplinată. Ea inter-

vine în acele schimburi neîncetate dintre ochi şi degete, care duc la practica unei scrieri bine formate, la finețea şi regularitatea unui desen geometric. Este o evaluare delicată a gesturilor fine, fructul unei vederi bune şi al unei mîini exercitate, care permite reuşita într-o muncă minuțioasă : lucrul cu andrele, ierbare, desene de precizie.

Printre binefacerile unei bune educații musculare, să nu uităm pe acelea care privesc ținuta. Să stai drept, să mergi mlădios, să te aşezi bine echilibrat şi, prin acestea, chiar să se evite acele sechele întristătoare ale şcolarității, cum sînt scoliozele şi lordozele ; există conduite prețioase care trebuie dobîndite înainte de pubertate. Avantajul lor depăşeşte frumusețea unei arhitecturi osoase simetrice şi a unei musculaturi echilibrate ; ea mai reprezintă şi satisfacția copilului de a se prezenta fără stînjeneală în fața colegilor, de a avea reacții de atitudine uşoare şi corecte. A fi capabil să iei şi să păstrezi o ținută echilibrată, să alternezi o tensiune musculară statică şi un repaus profund, înseamnă să te inițiezi într-o formă a stăpînirii de sine, a controlului gîndurilor şi chiar a unor fenomene biologice.

De multe ori se pot aprecia greşit exigențele de dezvoltare musculară la copil şi se poate impune o imobilitate prea lungă, incompatibilă cu dinamismul naturii lui ; copilul poate fi copleşit prea devreme de obligații materiale care îi întrec forțele ; de asemenea i se poate cere o asiduitate prelungită la o muncă, implicînd strădanii legate de lucruri minore, migăloase. Unii elevi din clasele mici, veniți direct de la grădiniță, prind bine explicațiile ; pot înțelege şi învăța lecțiile, dar nu reuşesc să prezinte un caiet îngrijit. Scrisul neregulat, mai ales la sfîrşitul temelor, dispunerea defectuoasă a literelor arată inaptitudine pentru un efort prelungit al mîinii, a unui control de sine şi a unei organizări spațiale, care nu sînt la nivelul vîrstei lor. Pentru că ştiau să citească şi să scrie, s-a socotit că „şi-ar pierde timpul" la cursurile pregătitoare. Nu este oare prilejul să amintim această vorbă a lui Rousseau : „Cea mai importantă, cea mai utilă regulă a educației nu este de a cîştiga timp, ci de a-l pierde" ? Aceasta înseamnă cel puțin a şti să aşteptăm efectele maturizării.

Cea mai mare parte a obişnuințelor, rezultat al unor deprinderi bine conduse, reprezintă o achiziție a copilăriei. Prin gustul lui pentru repetare, prin plasticitatea organismului lui, prin prospețimea memoriei lui, copilul de la şase la paisprezece ani este dispus să dobîndească şi să păstreze acele serii de mişcări care devin din ce în ce mai nestînjenite şi chiar automate.

Ca reacție contra unei psihologii raționaliste, care îi reproşa obişnuinței faptul de a se substitui gîndirii vigilente, W. James a arătat importanța actelor vieții practice, pe care le realizăm în mod mecanic : în fiecare zi ne facem toaleta şi ne îmbrăcăm, mîncăm, mergem, ne îndeplinim obligațiile gospodăreşti sau profesionale foarte mulțumiți

că ne putem încrede în automatismele dobîndite, care dau siguranță gesturilor și eliberează gîndirea noastră în vederea altor funcții, mai înalte. Tirania obișnuinței nu este de temut, decît atunci cînd este vorba de conduite periculoase pentru sănătate sau pentru morală ; este spre lauda noastră să fim familiarizați cu practici de politețe, cu exigențe în claritatea exprimării, cu ordine în idei, care au devenit pentru noi „a doua natură". Unii educatori nu au încredere în obișnuință pentru că se tem de rutină. Dar să creștem un copil fără obișnuințe, pentru a-i salva autonomia, înseamnă să cerem imposibilul. Tot ce am dobîndit nu se păstrează în conduite stereotipe, ci din contră ne îmbogățește cu posibilități noi. „În variațiile lor nedefinite, obișnuințele noastre plastice dobîndesc un spirit uneori uimitor de adecvare la situația dată ; reflecția asupra îndemînării, asupra abilității mentale sau corporale, asupra conversației sau elocinței improvizate, asupra bunelor maniere sau asupra culturii ne demonstrează că de fiecare dată cînd răspundem unei situații noi găsim în noi resurse imense, în care cel mai cuminte este să ne încredem" (Ricoeur, *La philosophie de la volonté).*

Printre activitățile școlarului, să păstrăm un loc de cinste lucrului manual. Promotorii unei școli reînnoite, adaptate nevoilor actuale, insistă asupra valorii lui educative. Este generator de îndemînare, dezvoltă ingeniozitatea, trezește bucuria și mîndria la acela care își vede lucrarea ieșind din propriile-i mîini ; se recunosc artizanatului toate aceste merite și este sigur că practica lucrului manual este indispensabilă pentru a echilibra ceea ce viața modernă are îmbucătățit mecanic, impersonal.

Influența pozitivă a lucrului manual asupra formării spiritului este remarcabilă. Ce școală de severitate și de precizie reprezintă micile lucrări de tinichigerie, realizate în atelierele școlilor fruntașe ; ce supunere față de legile naturii, ce observare, de exemplu, a fluidității și a calităților necesare unui recipient ! Toate lucrările manuale, fie ele de croitorie, de tîmplărie sau de reparații, bine gîndite, cer studierea experimentală a proprietăților fiecărei materii prime, adaptarea acestei materii prime la scopul ales, la modul cum se interpretează un proiect, care s-a prezentat satisfăcător la lecția de desen, la modul cum acest proiect se realizează în lemn, în piele, într-o țesătură. Astfel, practica, lucrul manual dezvoltă spiritul critic și simțul realităților, combate verbalismul.

„Lucrul manual... constituie un admirabil instrument de cultură, dar nu în felul în care partizanii lui încearcă să-l folosească, adică adăugîndu-l ca un mijloc specific de a stimula activitatea la oricare obiect de învățămînt. Atunci cînd pretinzi să-l interesezi pe școlar de evul mediu, făcîndu-l să modeleze castele medievale, rezultatul este nul atît pentru istorie cît și pentru lucru manual. Lucrul manual nu are valoare culturală decît dacă este executat pentru el însuși, cu titlu de

meserie specială în procesul de învăţămînt, ca o disciplină valabilă prin propriile-i rezultate şi dacă se află sub îndrumarea unui profesor capabil din punct de vedere tehnic. Astfel înţeles, el poate să servească foarte mult la dezvoltarea activă a capacităţilor elevului, deoarece răspunde unor interese constante şi puternice ale activităţii copilului..." (Kerchensteiner, citat de Ehm, în *l'Education nouvelle).*

Formarea caracterului copilului de vîrstă şcolară se realizează mult mai bine pe calea activităţii decît numai pe cea a reflecţiei şi mai ales a cuvîntului. Pe ce se reazemă şcoala de tip anglo-saxon, atît de preocupată de formarea caracterului, pentru a dezvolta calităţile bărbăteşti ? pe practica sporturilor, care dezvoltă iniţiativa, adaptarea rapidă la o situaţie, stăpînirea reflexelor, spiritul de echipă şi mai ales o atitudine dinamică. Pe căutarea demnităţii în atitudine, care interzice mai ales manifestările vizibile ale emoţiilor şi îi învaţă pe tineri cu controlul asupra lor ; pe viaţa în colectiv, cu tot ce aceasta cere ca simţ al echităţii, mai ales dacă face apel la autodisciplină ; pe „ocupaţiile" desfăşurate cu entuzasm, duse la bun sfîrşit datorită unei acţiuni perseverente.

Este sigur că o astfel de practică educativă este de natură să confere copiilor şi adolescenţilor o formaţie empirică şi solidă a caracterelor. „Cînd atleţii imită pe filozofi în puterea de a răbda — spune Montaigne —, ei denotă mai mult o vigoare a nervilor decît a curajului" şi dădea sfatul ca un tînăr nobil să fie învăţat devreme cu o hrană simplă şi să doarmă pe un pat tare, de teamă ca slăbiciunea moravurilor să nu-i compromită libertatea morală. Ne grăbim să adăugăm că, pentru el, lecţia esenţială era acea a meditaţiei asupra marilor exemple şi asupra gîndirii lumii antice. Formarea raţionamentului, ce stabileşte o ierarhie a valorilor care aduce coerenţă conduitei, aspiraţia de a te înălţa, de a alege modele nobile, care te exaltă, sînt la fel de indispensabile ca şi obişnuinţa cu efortul.

Grija de a respecta dezvoltarea copilului îl va opri pe educator de a-i propune reguli de comportare incompatibile cu starea lui de imaturitate. Trebuie să aşteptăm ca noţiunile de timp, de persoană, de proprietate, de cauzalitate, de consecinţe de neînlăturat, care decurg din unele acte, să se maturizeze în spiritul copilului. Sentimentul de responsabilitate nu se formează înainte de nouă ani ; o dată cu el apare şi grija copilului de a-şi atribui propriile acte şi efectele acestor acte. Cunoaşterea evoluţiei psihice a copilului ne serveşte nu numai pentru a doza dificultăţile noţiunilor pe care trebuie să le înveţe, ci şi pentru a ne inspira grija de a nu cere şcolarului decît manifestări de moralitate compatibile cu viaţa lui interioară. Să nu impunem copilului sacrificii prea dureroase, renunţări peste puterile lui.

La vîrsta de cinci ani este un act de mare merit din partea copilului să privească fructe ispititoare sau bomboane, fără să le atingă ; la şase sau şapte ani, voinţa i se exercită prin supunerea la reguli, prin exactitate, prin acceptarea sorţii comune. Mai tîrziu, o colectivitate de

copii poate să-și elaboreze legile ei, poate să se formeze în respectul drepturilor fiecăruia, și copiii își vor face punct de onoare să nu calce acest regulament. Spre vîrsta de doisprezece ani, un copil poate judeca un act pe care l-a comis, avînd o atitudine obiectivă. Poate reuși să evoce acest act mai înainte de a-l săvîrși, să-i recunoască partea vătămătoare sau periculoasă și să și-l interzică. Atunci este capabil de o adevărată activitate voluntară și conștientă.

Calea spre o conduită rezonabilă, spre un comportament energic și spre acte bine adaptate la scop este tocmai rezultatul pe care și-l propune educația în spiritul activității. Nu este totdeauna ușor să realizăm acest lucru. Unii copii prezintă tulburări ale motricității sau ale comportamentului, care fac ca succesul să fie problematic. Deficiențele motricității : lipsa sau hipertrofia unor reflexe, stîngăcie accentuată și persistentă sînt de natură patologică ; profesorul este în măsură de a le constata existența și de a le semnala părinților și medicului școlar.

Agitația, instabilitatea, incoerența reprezentărilor și a gesturilor compromit rezultatele, care presupun silință, perseverență. La copiii apatici, insuficiența impulsului, și nu variațiile lui capricioase, este aceea care paralizează eforturile educatorului. Copiii cu unele sau altele dintre aceste deficiențe, dacă ele sînt foarte grave, pot fi îndreptați spre școlile speciale. Dacă rămîn însă într-o clasă dintr-o școală de masă, ei trebuie să constituie obiectul unei atenții deosebite ; cu elevii la care se observă o insuficiență a impulsului este necesar să se efectueze, cu răbdare, un antrenament pentru ca ei să se obișnuiască a se supune unei anumite discipline ; elevii cu variații capricioase ale impulsului trebuie stimulați la acțiune, îndemnați să-și învingă indiferența și inerția.

HÉLÈNE BRULÉ
Inspectoare generală pentru instrucțiunea publică

Bibliografie

Carmichael, *Manuel de psychologie de l'enfant* (P.U.F.).
Gesell, *L'enfant de cinq à dix ans* (P.U.F.).
Guillaume, *La formation des habitudes.*
Lagache, *Unité de la psychologie* (P.U.F.).
Osterrieth, *Introduction à la psychologie de l'enfant* (P.U.F.).
Piéron, *Psychologie expérimentale* (A. Colin).
Wallon, *L'evolution psychologique de l'enfant* (A. Colin).

Limbajul copilului

Dezvoltarea limbajului înseamnă, în același timp, formarea unei funcții și dobîndire de cunoștințe. Pe de o parte, datorită dezvoltării capacității simbolice, care caracterizează inteligența umană, copilul descoperă în mod progresiv că toată realitatea trăită se poate exprima și comunica. Totodată, funcția simbolică îi oferă „cheia" fără de care limbajul adultului i-ar rămîne de neînțeles pentru totdeauna. Dar, pe de altă parte, tocmai acest limbaj al adulților, la care copilul tinde să se adapteze, îi stimulează și îi orientează achizițiile. Mediul îi propune copilului un sistem lingvistic deja elaborat : o limbă ; el îi oferă toate resursele ei, dar, în același timp, îi impune și formele.

Contactul dintre acești doi factori : realizarea posibilităților proprii speciei și influența actuală a unui mediu social și a unei civilizații, determină apariția și dezvoltarea limbajului. Este oarecum inutil să ne întrebăm care dintre acești doi factori este mai important ; în condiții normale, unul nu acționează fără celălalt. Împrejurări excepționale, care permit să-i izolăm, fac să apară tocmai dubla lor necesitate. Astfel, micul cimpanzeu crescut de familia Kellog pe lîngă propriul lor băiat, în condiții identice, n-a învățat niciodată limbajul uman : nu i-o permitea echipamentul lui ereditar. Există și condiții individuale care fac ca unii copii, intelectualmente deficienți, să nu dobîndească limbajul la fel cu copiii normali, chiar dacă sînt solicitați în aceeași măsură de limbajul oral din jurul lor.

Invers, la copiii lăsați numai la posibilitățile lor individuale, adică lipsiți de aportul social și cultural, limbajul nu se dezvoltă.

> Astfel, copiii furați sau găsiți de către animale, de la cea mai fragedă vîrstă, nu posedau limbajul uman cînd au fost descoperiți. Este absolut evident că este imposibil să dobîndești, în asemenea condiții de viață, vocabularul sau formele unei limbi existente. În plus, posibilitățile expresive ale acestor copii rămîn limitate, ca și cele ale animalelor, la manifestarea unor trebuințe sau stări afective ; limbajul lor rudimentar nu pare să comporte creații personale, care să aibă valoarea unor adevărate simboluri.

Realizarea funcției simbolice presupune deci nu numai posibilități care țin de specie și care sînt transmise fiecărui individ, dar și viața socială într-un mediu uman.

Un alt exemplu instructiv, acela al copiilor surdomuți, ne duce la desprinderea diferitelor aspecte ale acestui aport social. Copiii surzi, cărora le lipsește capacitatea de audiție a limbii din jur, nu vorbesc în mod spontan. Dar, spre deosebire de copiii „sălbatici", ei trăiesc într-un mediu uman. Necesitățile și posibilitățile de comunicare, care decurg din viața lor în societate, îi determină să-și dezvolte un limbaj gestual ; acesta se dezvoltă mai ales prin imitarea reciprocă, cînd copiii se găsesc în colectivitate printre semenii lor. Acest limbaj gestual este departe de a atinge bogăția, nuanțele și mai ales rigoarea logică și obiectivitatea limbilor vorbite. Limitele lui pun în lumină privilegiul limbajului oral, mai suplu și mai rapid, eliberat de participarea motorie și de descrierea prin imitație. Trebuie, de asemenea, să spunem că dezvoltarea spontană, prin gesturi, a limbajului la surdomuți este limitată de condițiile sociale : izolarea relativă a colectivităților de copii surzi, intervenția unei educații care tinde să-i facă să dobîndească limbajul oral, ca și dependența de o societate de „auzitori" care îi suportă. În raport de aceste condiții complexe se pare că posibilitățile de înțelegere și de exprimare ale surdo-muților și chiar dezvoltarea gîndirii lor rămîn, în măsura în care nu pot dobîndi limba maternă, limitate.

Viața în societate nu este suficientă pentru a compensa lipsa unei limbi, constituită și îmbogățită în cursul istoriei speței și care este ca un receptacol al achizițiilor acesteia.

Funcția limbajului este esențialmente de comunicare. Limbajul prelungește, diversificînd-o, fuziunea socială, care face din copil, cîteva luni după naștere, o ființă strîns solidară cu anturajul ei, de la care așteaptă satisfacerea trebuințelor proprii (H.Wallon). La origine, fuziunea emoțională îl determină pe copil să fie sensibil la manifestările expresive ale celor din jur și conferă unora dintre ele o valoare de semnal ; asociate cu situații agreabile sau dezagreabile, ele tind să evoce astfel de situații. Ca o completare, copilul descoperă efectele propriilor lui manifestări reflexe față de cei din jur și se străduiește să le repete. La aceste schimburi primitive pot participa atitudini, mici, strigăte, surîsuri. Asemenea resurse expresive nu constituie încă limbaj, dar constituie un preludiu funcțional al vorbirii. Dobîndirea limbajului adevărat, imitînd limbajul adultului, presupune două condiții : *a*) elaborarea materialului fonetic al limbii ; *b*) apariția și dezvoltarea funcției simbolice.

I. Materialul fonetic

Discriminarea auditivă și posibilitatea emisiunii de sunete, care constituie materialul fonetic al unei limbi, sînt evident indispensabile achiziționării ei. În ceea ce privește audiția sunetelor în perioada care precede achiziția limbajului avem puține repere precise asupra capacităților copiilor. Se constată că, la început, reacționează într-un mod nediferențiat la diferitele feluri de zgomote și de sunete și că, treptat, reacțiile lor

devin diferenţiate. De altfel, se pare că exerciţiile vocale ale copilului însuşi contribuie cel mai mult la această diferenţiere. În adevăr, copilul efectuează, chiar din prima sau a doua lună, emisiuni vocale numeroase şi variate : este vorba de gînguril.

Gînguritul nu pare să exprime necesităţi esenţiale, cum este cazul cu unele strigăte ; el apare mai mult în momentele de destindere, ca un exerciţiu motor care pune stăpînire pe copil. Nu este sub controlul imediat al audiţiei, căci, la începuturile lui, el se constată şi la copiii surzi. Dar curînd se stabilesc legături între senzaţiile auditive şi senzaţiile musculare şi vibratorii, copilul descoperind concomitenţa lor şi căutînd să le adapteze reciproc. Această activitate nu este independentă faţă de ambianţă ; ea este, în parte, redusă sau întărită de limbajul auzit. Se observă că copilul îşi dublează gînguritul cînd aude vorbindu-se în jurul lui şi, mai mult, cînd ceilalţi i se adresează în acel limbaj simplificat, cu modulaţii deseori monocorde, prin care cei din jur îi arată interes şi tandreţe. El „răspunde", adică se pune de acord cu ambianţa, prin acel fenomen de contagiune emoţională şi de acompaniament pe care l-a descris Wallon. Mai tîrziu, participarea devine selectivă : audiţia unui sunet tinde să declanşeze emisia aceluiaşi sunet, cu condiţia ca aceasta să facă parte din repertoriul obişnuit al copilului. Aceasta este prima fază a imitaţiei, care nu este încă formativă, dar care pregăteşte asimilarea fonemelor limbii materne. Căci dacă gînguritul este compus din sunete numeroase — mai numeroase chiar decît acelea pe care le comportă majoritatea limbilor —, aceste sunete sînt nesigure, fugitive, inconstante.

În general se consideră că imitarea limbajului adultului îl face pe copil să opereze o selecţie printre numeroasele virtualităţi ale acestei ţesături sonore iniţiale. M. Cohen, ale cărui observaţii, publicate recent, aduc nuanţarea multor idei admise asupra dezvoltării limbajului, nu crede că este vorba de o simplă selecţie. Imitarea fonemelor limbii materne ar fi o activitate distinctă, exercitîndu-se paralel cu gînguritul spontan, profitînd însă de exerciţiile musculare realizate de acesta. Imitaţia constă în a stăpîni fonemele, descoperind şi fixînd ansamblurile de contracţii musculare care le permit emisiunea. Această căutare se face sub controlul audiţiei, prin corectări succesive. Este deseori stimulată de cei din jurul copilului, care îi corectează pronunţiile defectuoase. Mult timp unele foneme îi sînt deformate sau înlocuite prin altele asemănătoare, sau articularea lor redevine defectuoasă atunci cînd intră în unele combinaţii (diftongi). Dificultăţile vor fi învinse numai treptat. Se ştie că toţi copiii care încep să vorbească denaturează cuvintele. În mod normal, greşelile de pronunţie pot persista pînă la o vîrstă cînd copilul se poate exprima într-un mod mai complex.

Progresele de natură fonetică reprezintă o componentă importantă a dezvoltării limbajului. Dar chiar de la sfîrşitul vîrstei de un an intervine un alt factor : emisia sunetelor încetează să fie un exerciţiu senzorimotor pur, pentru a se transforma în limbaj autentic

II. Funcția simbolică

Copilul de zece luni începe să înțeleagă semnificația unor cuvinte asociate cu cele ce se petrec în viața lui de toate zilele. Tot cam pe la această vîrstă el pronunță primele cuvinte. Nu este vorba de un simplu joc vocal, cum ar fi acel : *pa-pa-pa-pa*, în care părinții prost informați văd, în mod abuziv, o chemare, ci de întrebuințare a unui cuvînt într-o situație determinată, cu intenția copilului de a se face înțeles, de a cere sau de a refuza ceva, de a indica sau de a evoca. Etapa cînd copilul descoperă că unele sunete, pe care le recunoaște și pe care este capabil să le pronunțe, au un sens, că ele sînt asociate în mod stabil cu anumite situații, acțiuni, obiecte determinate reprezintă o etapă hotărîtoare.

Nu este ușor să se stabilească cu precizie momentul apariției primelor *semnificații* în limbajul oral al copilului. Comprehensiunea adultului este, evident, un criteriu insuficent și înșelător. Se poate ca un sunet sau un grup de sunete, pe care adultul nu le izolează din ansamblul gînguritului și pe care nu știe să le identifice sau să le interpreteze, să fie folosite de către copil ca un adevărat limbaj. Sau ca copilul să folosească un cuvînt, împrumutat din limbajul adultului, dar atît de deformat, încît nu se mai poate recunoaște. M. Cohen insistă asupra necesității de-a studia începuturile dezvoltării limbajului în această perspectivă funcțională care constă în detectarea primelor elemente de comunicare, oricare ar fi ele. Aceste elemente de comunicare pot să fie tot atît de bine gesturi, mimici ori sunete luate din bagajul instinctiv, strigăte, mîrîieli, gemete, emisii de tip exclamativ, cu condiția de a fi utilizate în intenția de a comunica și nu de a exprima ceva și de a fi înțelese. În jurul vîrstei de 10 luni se observă, sub toate aceste forme, primele încercări intenționate de comunicare, cam în același timp cu ivirea primelor cuvinte luate din limbajul adultului care se pot identifica. În acest moment, copilul folosește toate resursele de care dispune pentru a imita limbajul adultului în măsura în care îl înțelege și în care poate să-i reproducă unele elemente, recurgînd pentru rest la mijloace expresive individuale. Totuși din ce în ce mai mult, domină elementele vorbite ; de asemenea, din ce în ce mai mult, ele se suprapun pe formele limbii vorbite de către cei din jur ; chiar prin funcția lui, limbajul copilului tinde spre limbajul adultului, pentru că tinde spre mai multă eficacitate, spre înțelegerea reciprocă.

Presiunea limbajului adultului nu acționează numai ca model : ea este și un stimulent. „Baia de limbaj" în care este adîncit îl poartă pe copil mult peste necesitățile actuale de exprimare. Trebuința de a înțelege precede trebuința de exprimare, o pregătește. Limbajul ambiant se oferă copilului ca un teren de investigație și, în același timp, ca realitate a lucrurilor. Nu este un sistem de semne care să se suprapună mai tîrziu pe o realitate deja explorată și cunoscută ; el face parte din realitatea totală

la care trebuie să se adapteze copilul. Fuziunea dintre semn şi obiect este întrucîtva momentul iniţial, de pornire. De aceea este greu de stabilit dacă copilul învaţă să numească obiectele cînd ştie să le distingă sau invers, dacă numele respectiv îi dă obiectului individualitatea.

> H. Delacroix citează exemplul unei fetiţe, observată de către O. Bloch, care întrebuinţa cuvîntul *rochie* pentru a indica tot ceea ce are legătură cu plimbarea, pentru a indica atît dorinţa ei de a ieşi la aer, cît şi rochia, pălăria sau trăsura, pînă cînd a ştiut să numească corect diferitele elemente ale situaţiei. Faptul de a putea distinge aceste obiecte i-a permis fetiţei să le recunoască, şi să înveţe numele lor ? Sau, tot auzind că se denumesc diferit, a ajuns să le diferenţieze pe unele de altele ? Se pare că este vorba mai mult de o singură activitatea de diferenţiere progresivă şi de analiză a situaţiilor, acestea unind strîns limbajul auzit cu experienţa trăită de fetiţă.

Legarea numelui de obiect nu se realizează decît în urma unor întăriri sau excluderi, care fac ca, din aproape în aproape, legăturile să se precizeze. Este cert că copilul ştie să distingă obiectele prin reacţiile pe care le provoacă sau prin utilizarea care li se poate da încă înainte de a şti să le numească. Dar apariţia limbajului este concomitentă cu apariţia unui plan nou de adaptare la realitate : acela al reprezentării.

Pe acest plan se desfăşoară analiza, care face posibilă dobîndirea primelor semnificaţii. Posibilitatea de a indentifica obiectele sau acţiunile, de a recunoaşte asemănarea dintre ele în situaţii diferite sau, dimpotrivă, de a le diferenţia presupune reprezentare. Reprezentarea şi funcţia simbolică sînt foarte apropiate. Imaginea mentală a obiectului, care permite să fie comparat cu el însuşi sau să fie opus altor obiecte, este deja un fel de simbol, izvorît din realitatea obiectului şi totuşi deosebit de această realitate. Se poate spune că, la început, progresul reprezentării şi progresul limbajului sînt expresia uneia şi aceleiaşi funcţii (H. Wallon). Această funcţie se exercită şi se perfecţionează treptat în cursul încercărilor copilului de a asimila limbajul grupului lui social. Etapele dezvoltării limbajului reflectă o adevărată descoperire, care, în fiecare moment, pune în acţiune toate resursele intelectuale ale copilului şi, în acelaşi timp, îi oferă acestuia noi instrumente de progres.

III. Etapele în asimilarea limbajului

Progresul în limbajul copilului se manifestă mai ales prin îmbogăţirea vocabularului şi prin achiziţia structurii gramaticale a limbii.

Creşterea vocabularului este însoţită de o mai adecvată întrebuinţare a cuvintelor : pe măsură ce copilul dispune de un număr mai mare de cuvinte pentru a-şi exprima ideile, sensul acestora se precizează şi se nuanţează. Ea atrage după sine şi diferenţierea gramaticală ; apar diferite categorii de cuvinte : substantive, verbe, adjective, termeni de relaţie, cu funcţiile lor proprii. Limbajul nu este o juxtapunere oarecare de

elemente ; el traduce dinamismul și structura însăși a acțiunilor, a situațiilor sau a ideilor. Asimilarea formelor gramaticale, care reflectă această structură, se produce deci și ea în sensul unei mai pronunțate adecvări a limbajului la realitatea pe care o exprimă.

Aceste progrese devin evidente printr-o succesiune de achiziții care se îmbină într-o măsură mai mare sau mai mică și se sprijină unele pe altele. Doar în perioadele inițiale ale acestor achiziții se pot deosebi etape destul de tranșante. După M. Cohen, în asimilarea limbajului se constată următoarele etape : 1) apariția primelor elemente de comunicare ; 2) multiplicarea elementelor de comunicare folosite izolat ; 3) apariția sintezelor ; 4) apariția formelor (gramaticale) ale limbajului adult.

Observațiile efectuate în timpul acestui studiu, care privește limbajul a șase copii, permit să se precizeze, cu o anumită aproximație, vîrstele la care se situează astfel de etape. Apariția primelor elemente de comunicare se observă în jurul a nouă, zece luni. Multiplicarea lor apare la o vîrstă care poate varia de la 14 la 18 luni. În sfîrșit cam de la 18 luni apar primele sinteze ; după aceea se observă primele forme ale limbajului adulților, la început destul de rare și de rudimentare.

Trebuie să insistăm asupra caracterelor și semnificației acestor etape.

S-a văzut că apariția primelor elemente de limbaj se caracterizează prin intenția de comunicare, ea însăși bazată pe posibilitatea de a identifica unele situații și de a le asocia un element expresiv determinat. Aceste elemente sînt la început puțin numeroase : timp de mai multe luni pot rămîne în număr de circa zece pînă la douăzeci. Ele comportă atît elemente orale cît și elemente gestuale. Elementele orale sînt, de cele mai multe ori, forme sonore, individuale, care nu par imitate după limbajul adulților.

> De exemplu, la un copil refuzul este exprimat printr-un mîrîit caracteristic ; la altul, un mîrîit diferit, cu un ton poruncitor, este folosit pentru a cere obiecte, mai ales hrană. Un sunet ușor, emis cu gura în poziție de fluierat, pare a avea sensul de „e drăguț". Se observă de asemenea numeroase gesturi care au valoare de limbaj. Astfel, un copil exprimă spontan cererea, întinzînd mîinile și deschizîndu-le și închizîndu-le de mai multe ori ; refuzul sau aprobarea pot fi marcate prin mișcări ale capului, asemănătoare cu ale noastre ; brațul agitat lateral vrea să spună „murdar". A indica cu degetul o persoană sau un obiect reprezintă de asemenea o comunicare.

Se vede cît de delicate și greu de identificat pot fi aceste semnificații. În aceeași etapă se poate constata că unele cuvinte din limba maternă, ca de pildă : „tata" și „mama" sînt mult mai rar folosite decît se crede. Dar mai ales în etapa multiplicării elementelor de comunicare, adică cîteva luni mai tîrziu, apar clar cuvintele. Acestea au atunci tendința să înlo-

cuiască celelalte elemente, mai puțin înțelese de cei din jur. Achiziția lor răspunde necesității de a depăși posibilitățile de expresie, prea limitate, ale simbolurilor individuale.

Această etapă este marcată prin creșterea rapidă a vocabularului care urmează o perioadă de stagnare. Elementele de comunicare, folosite încă izolat, pot atinge atunci, după M. Cohen, un număr de aproximativ două sute. W. Stern a interpretat această pornire ca momentul în care limbajul se intelectualizează, copilul descoperind că fiecare lucru are un nume. Totuși, se pare că perioada cînd copilul începe să se informeze despre numele lucrurilor este mai tîrzie. Etapa de stagnare se poate socoti un stadiu de incubație a limbajului : funcția nouă se caută pe sine, își acumulează materialele care-i vor permite să se dezvolte. Un fenomen de acest ordin se observă în imitarea amînată, căreia Wallon îi atribuie un rol esențial în dezvoltarea reprezentării. Apariția primelor comunicări dezvăluie ivirea funcției simbolice. S-a născut interesul pentru limbaj, o dată cu posibilitatea — încă fragilă — de a-l înțelege și de a-l folosi. Dar, cîtva timp se pare că mai mult un efort de asimilare acaparează copilul ; procesele înțelegerii și ale imitației pregătesc avîntul posibilităților de exprimare.

Atîta timp cît copilul nu folosește decît elementele izolate, limbajul lui rămîne foarte neprecis. Semnificația acestor elemente este globală, nehotărîtă, polivalentă. Este stadiul descris deseori ca stadiu al cuvîntului frază. Cuvîntul este mai întîi asociat cu o situație resimțită sau trăită în totalitatea ei. Cuvîntul rochie, reprezentînd plimbarea și tot ce e în legătură cu ea, este un bun exemplu. Cînd sînt izolate unele elemente ale situațiilor, determinarea lor este deseori subiectivă. De exemplu, cuvîntul *mamă* este folosit de un copil atunci cînd dorește să fie luat în brațe, chiar dacă se adresează tatălui, pe cînd cuvîntul *tata* este întrebuințat în prezența unor obiecte care aparțin tatălui (P. Guillaume). Cu același cuvînt sînt desemnate acțiuni diferite, deoarece ele au legătură cu aceeași situație sau pentru că provoacă reacții asemănătoare : *apa* înseamnă tot atît „a te spăla" cît și a „te pieptăna" (1). Acțiunea și obiectul nu au fost distincte în general, numele obiectului folosește pentru a desemna diferite acțiuni care au legătură cu el ; pîine poate avea sensul de „a da pîine" „a mînca pîine" etc. (4). Obiecte diferite sînt la început confundate într-o aceeași denumire din cauza unei impresii globale de asemănare. Astfel, copilul începe prin a numi pe toți bărbații *tata ; na-na* indică un cîine, o pisică, o blană (1). Extensiunea prea mare a primelor cuvinte nu e datorată unei generalizări, cum s-a spus uneori, ci globalismului percepției și gîndirii, insuficienței lor discriminatorii. În fine, însăși intenția expresivă a elementului izolat este polivalentă. Un cuvînt-frază poate să exprime și o reacție de satisfacție sau de repulsie, și o voință de apreciere, și o constatare, o povestire, o intenție sau chiar

previziune. Ar trebui ca exemplele să fie mai multe. Iată cîteva, luate din observațiile lui M. Cohen :

expresie de tandrețe : *aia ;*
refuz : *nu ;*
apreciere : *a !* („este frumos !") ;
voință, cerere : *mené-mené** („vreau să merg la plimbare") — *bonbon* („dă-mi o bomboană") ;
constatare : *a ca* („mi se pun mănușile"), bam („am căzut") — *apoi* ** („am pălăria, sau mama are pălăria") ;
povestire : *mama* (adresîndu-se unei alte persoane, în sensul „mama mi-a dat asta").

Numai situația permite să se înțeleagă intenția expresivă a acestor cuvinte. Copilul le precizează singur sensul prin atitudine, mimică, ton.

O dată cu primele sinteze, semnificațiile se precizează, devin mai explicite. Sinteza a două cuvinte constituie prima etapă a frazei. P. Guillaume face o distincție între primele adevărate fraze și *pseudofraze*, care sînt simple juxtapuneri de cuvinte, avînd fiecare dintre ele valoarea unui cuvînt-frază. Copilul care spune : *tape, babo* juxtapune două idei distincte, fără să stabilească cu adevărat o legătură între ele. Începutul de sinteză în fraze se caracterizează prin apariția unor legături organice între cuvinte, printr-o complimentaritate prin care fiecare primește de la celelalte o parte a sensului său. Așa este, de exemplu, asocierea unui nume de persoană cu un verb care indică o acțiune sau cu expresia unei atribuții. În acest stadiu cuvintele au deja funcții diferite în frază. Diferențierea gramaticală se generalizează apoi la alte categorii de cuvinte. După nume și verbe, apar adjectivele. Achiziția de *morfeme,* care permit explicarea relațiilor și organizarea diferitelor părți ale convorbirii, este mai tîrzie. Ordinea de achiziție a diferitelor morfeme este determinată de gradul de abstracție sau de complexitate a relațiilor pe care le exprimă. Astfel, adverbele și prepozițiile de loc apar devreme ; din contra, folosirea conjuncțiilor este foarte tîrzie (mai ales în ceea ce privește unele conjuncții de subordonare, care introduc raporturi logice : *că, pentru că* etc.) Folosirea termenilor de relație și a construcțiilor gramaticale se traduce prin alungirea frazei. Frazele copilului de trei sau patru ani sînt deja relativ complexe ; dar, de cele mai multe ori, ele nu comportă decît o propoziție. Alungirea frazei semnifică, odată cu îmbogățirea vocabularului, una dintre caracteristicile cele mai importante ale progreselor limbajului dincolo de această vîrstă.

★

Studierea primelor etape în dezvoltarea limbajului infantil, de la primele comunicări pînă la achiziția structurii gramaticale a limbii materne, arată

* De la „promener" — a se plimba — *Nota trad.*
** De la „chapeau" — *Nota trad.*

că această dezvoltare este legată de apariția și de perfecționarea treptată a posibilităților de sinteză, de analiză și de înțelegere a relațiilor.

În privința acestor condiții intelectuale, trebuie să considerăm rolul condițiilor sociale și educative. Rapiditatea dobîndirii limbajului poate varia sensibil de la un copil la altul, fără ca diferența constatată să fie determinată numai de inegalitatea capacităților mentale. Nivelul cultural al mediului apropiat copilului, mai ales al celui familial, este un factor important al dezvoltării limbajului. La toate vîrstele, vocabularul copiilor din mediile înstărite este mai bogat decît acela al copiilor din mediile populare (A. Descoeudres). Atitudinea educativă a părinților este și ea condiționată de modul cum stau de vorbă cu copilul, cum își dau interesul să-i vorbească corect, să-i rectifice erorile, să răspundă la întrebările în privința denumirii lucrurilor etc. Prezența fraților și surorilor mai mari tinde și ea să favorizeze dezvoltarea limbajului.

O dată cu intrarea în școală, dezvoltarea și perfecționarea limbajului se desfășoară sub influența deliberată a mediului social. După șase ani, datorită deprinderii citirii și scrierii, copilul dobîndește conștiința limbajului, ca o nouă realitate care se pretează la analiză și raționament. Este punctul de plecare pentru noi progrese, care vor continua atît timp cît progresele în experiență și în cunoștințe vor face să se nască noi necesități de expresie.

MICHÈLE VINCENT
Cercetătoare la C.N.R.S.

Bibliografie

1. M. Cohen, *Sur l'étude du langage enfantin* („Enfance", nr. 3, 1952).
2. H, Delacroix, *Le langage et la pensée* (Alcan, 1930).
3. A. Descoeudres, *Le développement de l'enfant de deux à sept ans* (Delachaux et Niestlé, 1921).
4. P. Guillaume, *Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant* („Journal de Psychologie", nr. 24, 1927).
5. D. Mac Charty, *Le développement du langage*, dans le *Manuel de Psychologie de l'enfant*", de L. Carmichael, t. II, p, 751—916, tr. fr. (P.U.F., 1952).
6. J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1924).
7. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945).
8. H. Wallon, De l'acte a la pensée (Flammarion) (tradusă și în l. română).

Jocul copilului

I. Natura jocului infantil

a) *Jocul şi tendinţele.* Multă vreme psihologia a subapreciat jocul copilului deoarece în acest domeniu studiul sistematic al animalului l-a precedat pe cel al copilului. Fără îndoială că pedagogii clasici, de la Rebelais la Rousseau, trecînd prin Montaigne şi Locke, au semnalat importanţa jocului infantil, însă fără să întreprindă un studiu riguros. Primul studiu serios asupra jocului a fost, de fapt, cel pe care Groos l-a consacrat *Jocului animalelor* în 1896 ; a urmat un studiu al aceluiaşi autor asupra jocului uman, în 1899 ; dar el se integra în cadrul deja fixat pentru jocul la animale. Şi această concepţie a jocului copilului ca o activitate care prelungeşte jocul animal se regăseşte pînă la Claparède : accentul se pune în primul rînd pe tendinţe, trebuinţe, activitatea ludică fiind considerată ca expresia diverselor tendinţe, a multiplelor trebuinţe, dintre care fiecare explică un anumit tip de joc. Jocul este deci un exerciţiu al tendinţelor, „preexerciţiu" spunea Groos, el pregăteşte copilul pentru viaţa serioasă în care aceste tendinţe îşi vor găsi locul lor natural de punere în practică. Astfel, jocurile de-a războiul pregătesc pentru activităţile de luptă, iar horele fetiţelor, prin cîntecele cu care le acompaniază şi care vorbesc de dragoste şi de căsătorie, sînt o însuşire a sentimentelor care vor da trăinicie viitoarelor lor familii. Era vorba aici de considerarea în primul rînd a conţinutului jocului infantil, a naturii concrete a activităţilor ludice, aceasta înseamnă o lăsare în umbră a formei jocului şi a spiritului care îi animă toate manifestările. Era vorba de un studiu al diverselor jocuri şi al specificului lor, nu al activităţii ludice în însăşi esenţa sa.

Psihanaliştii, cărora trebuie să li se recunoască meritul de a fi acordat un loc însemnat preocupării faţă de jocurile copilăreşti, au urmat aceeaşi direcţie, pe un drum şi mai îngust. Preocuparea lor practică — firească pentru nişte medici — de a folosi interpretarea anumitor jocuri pentru a depista complexele ascunse i-a dus la punerea la punct a unor metode excelente de cercetare, cu ajutorul jocurilor, a complexelor şi a trăsăturilor caracteristice ; studiul activităţilor copilului în jocul cu marionetele, în desen, în construcţii ca aceea a satului lui

Arthus, în compunerea de poveşti şi în multe alte activităţi ludice s-a arătat fructuos. Însă această preocupare practică i-a călăuzit pe psihanalişti şi, într-o manieră mai generală, pe medici să nu se ocupe decît de jocurile care ar fi putut fi utilizate pentru diagnoză sau în vederea unei cure psihoterepautice, şi anume de jocurile simbolice ; de aici, o tendinţă de a explica jocul, în general, prin prisma jocurilor simbolice, ceea ce antrenează în mod necesar o explicaţie prin intermediul semnificaţiei, deci prin conţinutul material. În consecinţă, jocurile le apăreau psihanaliştilor (la fel ca şi celor ce îmbrăţişează teoria lui Groos) ca rezultînd din expresia unor tendinţe mai mult sau mai puţin ascunse.

b) *Jocul copilului şi jocul animal.* Însă aceasta înseamnă — credem noi — neglijarea a ceea ce este esenţial în jocul copilului, ceea ce-l distinge de jocul micului animal. Acesta din urmă poate exprima într-adevăr tendinţe, putem spune chiar tendinţe instinctive, al căror substrat înnăscut este incontestabil. Însă dacă, la originea sa, jocul copiilor noştri poate fi asemănat jocului animalelor, dacă, cu timpul, el poate fi modificat prin complexe dobîndite, el rămîne un joc de o cu totul altă natură, mult mai nobilă. El exprimă înainte de toate această dorinţă de depăşire, această dorinţă de măreţie, acest elan, prin care omul este un animal fără egal.

> Ajunge să observăm jocul micilor pisoi pentru a ne da seama de prăpastia care separă jocul acestora de jocul copiilor noştri. De la sfîrşitul primei luni, se văd apărînd la pisoi, în mod brusc, unele comportări particulare speciei : a mușca în joacă, a se ghemui pentru a sări, a sfida un dușman mergînd pieziș etc. Spre o lună și jumătate, aceste comportări pot fi perfect maturizate. Însă, şi aici este punctul remarcabil, gesturile sînt aceleaşi la toate pisicile (dacă sînt lăsate deoparte diferenţele caracteristice rezultate din constituţie, vizibile chiar în interiorul unei aceleaşi generaţii de pui) şi aceleaşi vor rămîne pînă la vîrsta adultă. Este vorba aci de stereotipuri instinctive, de scheme motrice ereditare comune tuturor membrilor speciei. Jocul, chiar la animalele superioare, rămîne deci strîns determinat de stereotipuri proprii speciei. Niciodată pisoiul nu va evada din acest perimetru, niciodată el nu va inventa o conduită cu adevărat nouă. Din contra, şi vom vedea, tot jocul micuţilor noştri nu este decît un efort neîncetat pentru a se depăşi, pentru a găsi un alt mod de activitate. Esenţialul nu este aici expresia tendinţelor particulare — chiar dacă acestea pot apărea — ci realizarea unui elan, a unei forţe de propulsie niciodată satisfăcută, a unui proiect de realizare mai deplină a unei persoane, prin autodepăşiri continue. Într-un cuvînt, jocul copiilor noştri exprimă înainte de toate acest orgoliu uman, fără de care omul nu ar fi decît un animal ca şi celelalte.

c) *Jocul ca autoafirmare.* A spune aceasta înseamnă a refuza să vedem în jocul copiilor noştri o simplă distracţie. Jocul nu este de loc acelaşi lucru cu plăcerea. Fără îndoială, a te juca înseamnă, într-un anumit sens, a te bucura ; însă nu este vorba de o plăcere în sens hedonist, de plăcerea pe care o dă prăjitura sau dulceaţa ; este vorba de o plăcere morală. Copilul o înţelege suficient pentru a distinge foarte repede între joc şi purul amuzament ; a te juca nu înseamnă a face pe bufo-

nul. Orice joc presupune mai mult sau mai puțin o reușită, deci reguli sau un plan, deoarece nu poți reuși dacă nu ți-ai fixat dinainte un scop, adică dacă nu ți-ai proiectat să ajungi la un anumit sfîrșit, respectînd anumite reguli, mai mult sau mai puțin stricte. Și fără îndoială că s-ar putea discuta aici relațiile dintre reguli și scop : se poate întîmpla ca proiectul de a atinge un anumit scop să fie suficient prin el însuși, pentru că s-a tolerat folosirea tuturor mijloacelor, ceea ce pare că ar exclude orice regulă strictă. Însă, pe lîngă faptul că acest „prin orice mijloace" ar putea fi considerat ca încă o regulă, această activitate legată de scop nu este de loc aceea pe care o găsim în mod obișnuit în jocurile copiilor noștri. Acolo se află o activitate interesată, practică ; activitatea de joc, din contra, se împacă foarte bine cu un anumit formalism și chiar ritualism. Scopul propus este, de obicei, precizat prin condiții, reguli.

Se înțelege astfel de ce jocul constituie o problemă serioasă. Deoarece jocul este un instrument de afirmare a eului ; performanța este o capodoperă. Copilul, într-adevăr, nu are alte posibilități de a se afirma în afara jocului. Adultul se poate afirma prin muncă, prin capodopere. Și, la vîrsta grădiniței, copiii noștri vor și ei să ajute mamei la treabă ; ei sînt gata să pună masa, să măture, să facă muncă de adult. Nimic nu le-ar place atît, ca, printr-o muncă serioasă, să fie egali uriașilor buni care îi înconjoară. Însă se știe de asemenea că această dorință de a ajuta dispare în mod brusc spre vîrsta școlarității, deoarece, grație progresului mecanismelor sale intelectuale, copilul poate să se aprecieze mai obiectiv și să recunoască eficiențele pseudomuncii sale (la care, de altfel, părinții îi ajută adesea). De acum încolo va trebui să caute altundeva un instrument de afirmare.

Munca școlară poate fi și ea instrument de afirmare. Însă ea presupune o autoafirmare mai puțin directă, mai puțin imediată, deoarece scopul său rămîne îndepărtat în timp ; și, cu cele cîteva măsuri care se pot lua pentru a apropia activitatea școlară de joc, ea nu poate să devină un simplu succes imediat fără să decadă total ; altfel, ea ar pierde acest aspect educativ esențial prin care copilul, puțin cîte puțin, se ridică cu ajutorul adulților deasupra prezentului, pentru a ajunge să examineze un viitor mai îndepărtat, acela al lecției de mîine, acela al compunerilor lunare, mai tîrziu chiar acela al trecerii în clasa superioară la sfîrșitul anului. Jocul, din contra, rămîne atașat reușitei prezente, succesului de moment. Prin aceasta, el asigură cu mai multă ușurință acea încredere în sine fără de care copilul nu poate decît să se retragă în sine și, să-i dispară orice elan cu încetul. Jocul este cel mai bun element de echilibru psihic la copil*, el asigură baza personalității. Deficitul de joc riscă să cauzeze întotdeauna un deficit în dome-

* Vezi în special ceea ce spune asupra acestui punct doctorul Schneersohn în lucrarea sa *Jeu et nervosité chez l'enfant.*

niul caracterului. Recreațiile sînt la fel de importante ca și orele de clasă, care, fără ele, rămîn ineficiente — mai ales dacă nu se ține seama suficient de factorul de destindere. Însă, atît ora de clasă cît și recreația au, fiecare, rolul său propriu, și a le confunda înseamnă a le denatura și pe una și pe cealaltă.

Că jocul caută înainte de toate o afirmare cît mai globală a eului și nu simpla exprimare a unei tendințe particulare, aceasta reiese limpede din studiul locului în care copilul se joacă. Există un loc mai abstract, mai vid, aș spune mai formal, decît curtea de recreație ? Cîțiva pereți aproape goi, un vast spațiu liber, uneori cîțiva arbori, care însă nu sînt necesari ; în cea mai mare parte a timpului, nici o poartă spre exterior, care ar simboliza întrucîtva acea deschidere către viață, pe care o cere pedagogia la modă. Nu-i oare aceasta o imagine succintă, dar exactă, a curții de recreație tipică ? Nu este oare aceasta realitatea Paradisului bucuriilor noastre copilărești ?

Jocul infantil se poate lipsi de accesorii, de jucării, de obiecte concrete. El este aproape întotdeauna foarte asemănător acelor jocuri de la grădiniță, atît de dragi micuților, în care cuburile sînt un material suficient, cu tot caracterul lor abstract, deoarece ele permit executarea de construcții reușite, aș spune aproape descoperiri. Jocul copiilor este înainte de toate o mărturie a elanului propriu speciei umane, a acestui elan prin care omul caută întotdeauna să se depășească. Și esențialul, la această vîrstă, constă mai puțin în mobilul depășirii, cît în felul în care are loc depășirea.

II. Evoluția jocurilor infantile

a) *Jocuri funcționale*. Dacă urmărim acum evoluția jocurilor infantile, vom regăsi fără încetare caracteristicile pe care le-am semnalat. Nu vom coborî sub vîrsta grădiniței ; ne vom mulțumi să semnalăm faptul că și înaintea acestei vîrste jocurile copiilor noștri au depășit nivelul animal. Copilul și-a manifestat deja această „plăcere a noului" cu ajutorul căreia își realizează explorarea lumii, sau mai degrabă explorarea posibilităților pe care le poate actualiza în fața lumii. Fără îndoială că fiecare funcțiune atunci cînd se ivește, prin simplul joc al creșterii fiziologice, al maturizării, face să apară jocuri prin care copilul explorează această funcție : joc de limbaj, joc de umblat etc. Și deja în aceste „jocuri funcționale" apare o preocupare de a varia comportarea, de a o face mai suplă, de a o adapta la alte domenii. Jocul nu este închis în jurul funcțiunii, el tinde mai degrabă să extindă această funcțiune în toate sensurile, să facă din ea un nou instrument de creștere. La grădiniță, aceste jocuri funcționale apar sub o formă și mai complexă, de exemplu : jocuri de alergări, jocuri

cu strigăte. Li se adaugă însă două tipuri de jocuri superioare, asupra cărora trebuie să insistăm, jocurile de imitație și jocurile cu reguli arbitrare. Sînt jocuri cu reguli care nu provin, ca jocurile funcționale precedente, din apariția unei funcțiuni, ci dintr-un proiect deliberat de afirmare de sine. Prin aceasta, ele sînt primele jocuri cu adevărat umane, provenind atît din elan cît și din reguli. Însă la fel ca unele din jocurile de curaj, care vor apărea puțin mai tîrziu, ele nu sînt de loc comandate de o regulă strictă, de o regulă socială ; ele comportă o anumită variabilitate. Din contră, spre sfîrșitul copilăriei, vom găsi jocuri sociale stricte, ca horele complicate ale fetelor, sau „melcul", sau „acul și ața". Vom reveni.

b) *Jocuri de imitație*. Jocurile de imitație încep dintr-al doilea an, sub forma unui joc elementar „să ne jucăm de-a...". Este vorba la început de a se imita pe sine însuși, „să ne jucăm de-a dormitul", „de-a căzutul" sau „de-a da un obiect imaginar". Apoi urmează reproducerea prin care copilul imită pe altcineva, făcîndu-se că citește ziarul sau fumează. Însă această conduită, prin care copilul „reprezintă" un fel de a fi sau o persoană în absența ei, este o conduită care rămîne mult timp greu de executat ; ea are nevoie de cîțiva ani pentru a putea fi asimilată cu adevărat. Aceasta este într-adevăr prin excelență conduita omenească, căci ea face distincție între situația prezentă și situația „reprezentată" : ea adaugă lumii prezente, lumii trăite, lumii reale, o lume imaginară, o lume închipuită, o lume a posibilului. Ea implică astfel jocul a cel puțin două imagini diferite, imaginea prezentă care se comportă ca un fundal al tabloului, ca un orizont al realului, pe care se desprinde fictivul, și imaginea reprezentată de însuși acest fictiv. Jocul de imitație este la început o dedublare de sine și creație, în alte imagini, în atîtea alte Euri, care trebuie să se articuleze unele cu altele. Există în el o dificultate pentru care stau mărturie multe amănunte de nivelul grădiniței și chiar al clasei de preșcolari. Întîi confundare facilă a realului cu imaginarul ; orice educatoare de grădiniță știe cît de necrezut de mare poate fi credulitatea infantilă, deoarece copilul înțelege greu această dedublare pe care o presupune gluma, lipsa de seriozitate.

> Copiii dintr-o clasă pot crede că, atunci cînd nu sînt cuminți, micuța plantă verde se va ofili ; alții cred că jucăriile de Anul Nou sînt produse de brăduleț din curte.
>
> Nu insistăm, dar semnalăm că această credulitate poate, în jocurile de imitație, să facă adesea chiar ca un copil care este absorbit în jocul său să se creadă Hänsel sau Gretel, sau să-și imagineze că l-a mușcat rața lui de lemn.
>
> De asemenea, destul de mult timp copilul rămîne incapabil să joace jocuri în care trebuie să se refacă, ceea ce implică o dualitate de atitudini : într-un joc în care unul din copii primește o beretă pe care trebuie să o ascundă înainte ca un „căutător" s-o găsească, un copil de șapte-opt ani poate declara foarte mîndru : „E la mine".

Se înțelege deci că jocurile de imitație, care implică în mod firesc o anumită identificare cu modelul, pot fi un mijloc de a se exercita cu cunoașterea și înțelegerea imaginii celuilalt, o armă contra egocentrismului. Practicarea lor contribuie mult la asigurarea acestei căderi a egocentrismului, care, favorizînd dezvoltarea funcțiilor intelectuale de bază, permite școlarizarea copiilor de șase-șapte ani. Copilul care, inițial, se indentifică mai mult sau mai puțin cu modelul imitat — cum au remarcat psihanaliștii —, care confundă cu ușurință Eul cu Altul, atinge spre șapte ani o siguranță mai mare în aceste distincții. De acum înainte el înțelege ce prăpastie există între legile lui de copil și legile celor adulți, cărora el li se asimila în cea de-a doua copilărie ; de-acum înainte se încheie această primă vîrstă de grație socială în care copilul avea atîta încredere în adult cum nu va mai avea niciodată. De asemenea, pe viitor și pentru aceleași motive, modelele jocurilor de imitație au tendința de a se modifica. Modelelor inspirate inițial de familie, apoi de școală, care sînt modele adulte (mamă, tată, educatoare), li se adaugă și apoi le sînt substituite modelele mai îndepărtate : iepuri, locomotivă, avion etc., modele care nu mai sînt luate din lumea oamenilor. Jocul de imitație care era adesea trăit ca o identificare, tinde să nu devină decît o parodie sau un comportament pur estetic. La începutul școlii primare, imitația încă păstrează cîtva timp trăsăturile de realism (realism stîngaci, este adevărat, și adesea greșit în ochii adultului) pe care le poseda înainte ; însă spre zece-doisprezece ani, ea nu va mai fi decît o ocazie de a face haz sau de a cînta, sau va fi aît de mult stilizată încît nu va rămîne prea mult din model : în joc, „lupul" va fi limbut și farsor, și „eretele" își va aminti foarte rar că este o pasăre (și nu își va desface niciodată aripile).

Evoluția jocurilor de imitație ne arată că aceste jocuri, ca și celelalte, nu sînt decît o ocazie de a manifesta anumite calități. O ocazie de a se identifica la început cu un mare număr de cazuri ; însă există deja la copilul foarte mic o plăcere de a „reprezenta", o plăcere de actor : la început, „să ne jucăm de-a..." nu era o imitație de sine, în care era greu de găsit o dorință de identificare ? Ulterior este, în mod limpede, o ocazie de a-și arăta calitățile de imitator ; ajunge, pentru a ne convinge să-i observăm pe copiii noștri de șapte-opt ani jucîndu-se de-a găina și ouînd într-un cuib bine îngrijit sau să vedem cu cîtă grijă, într-un joc de-a trenul, conducătorul nu uită nimic, mergînd chiar, după cum am putut vedea, pînă la a încredința unuia dintre copii rolul electricității ! Mai tîrziu, în sfîrșit, pur și simplu o ocazie de a arăta calități de un nivel mai înalt, calități de vervă (în glumele lupului), de viteză (eretele), de voce (în horele cîntate), de observație (în parodiile de la sfîrșitul copilăriei). Este suficient să spunem că jocul de imitație contează, în general, mai mult prin felul în care se imită, decît prin obiectul imitației. Dacă nu este vorba de

jocuri adaptate în mod special la acest efect, de un joc pus la punct de adult în acest scop, trebuie să ne ferim de interpretările abuzive care ne-ar face să spunem despre copil că imită o supieră, că „se joacă de-a supiera", pentru că îi place supa. Ca și alte jocuri, jocurile de imitație vizează mai ales afirmarea generală a persoanei.

c) *Jocurile cu reguli arbitrare.* Să trecem la jocurile cu reguli arbitrare. Le-am mai semnalat importanța, acum zece ani, și considerăm din ce în ce mai mult că aceste jocuri (și jocurile ascetice de care ne vom ocupa mai departe) sînt acelea care lămuresc cel mai bine mentalitatea infantilă și pe cea umană, în general. Este vorba de jocuri inventate de fiecare copil și care pot fi extrem de variate. Acela care constă din a merge numai pe bordura trotuarului este bine cunoscut; el se poate complica în funcție de faptul dacă se acceptă sau nu de a se călca pe liniile de separație, de a pune un pas din doi în afara bordurii trotuarului etc. Asemenea jocuri se prelungeasc pînă la tinerețe și chiar uneori pînă la maturitate, însă vîrsta care le este specifică este această perioadă de la sfîrșitul grădiniței și de la începutul școlii primare, cînd copilul îi imită puțin pe adulți și într-o măsură și mai mică ființele neumane.

> La această vîrstă, formele acestor jocuri sînt multiple: a urma marginea unui zid bizar, a merge ținînd mîna la ureche, a merge de-a-ndărătelea (există o multitudine de mersuri stranii de acest fel), a repeta anumite formule fără semnificație, a urca sau coborî o scară în patru labe, a călca, într-o zi în care a nins, pe urmele unui prieten etc.*.

La grădiniță sînt o mulțime de jocuri. Și orice dascăl va recunoaște că ele nu au nimic patologic, așa cum ar vrea să o spună cei care prea și-au uitat copilăria, în care această activitate ludică ese normală: este adevărat că ele pot să devină patologice la adult sau chiar la adolescent, însă atunci se transformă în stereotipii mecanice durabile, în timp ce jocurile copiilor sînt foarte efemere**.

---

* Un mare număr de exemple ale acestor jocuri se pot găsi în lucrarea noastră *Le jeu de l'enfant*, p. 162—166. În general, toate faptele expuse aici pot fi din belșug ilustrate prin observațiile pe care le-am publicat în această lucrare și în completarea ei *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant.*

** Asemenea stereotipii pot fi în același timp frecvente și normale la adolescență. Îmi amintesc că, în timpul adolescenței mele și chiar o parte din tinerețe, am fost multă vreme ca și obsedat de mania de a merge numărîndu-mi pașii după legile aritmetice proporționate pe baza lui cinci: a urca o scară avînd grijă să faci un număr de pași care să fie multiplu de cinci, a face pași cu lungimea a cinci pietre de pavaje etc. Eram însă un adolescent perfect echilibrat. Și după anchetele asupra acestui subiect, am putut constata că cel puțin două treimi din adolescenți avuseseră manii analoge. Este adevărat însă că pentru dr. Knock, însăși adolescența ar putea fi o stare patologică!

Aceste jocuri cu reguli arbitrare ne învață un lucru esențial: copilului îi plac regulile, pentru că acestea îi permit să se afirme, oferindu-i un obstacol ce trebuie învins. Elanul uman și atracția față de reguli transpar în aceste jocuri mai mult decît în toate celelalte, deoarece sînt singurele jocuri în care inventivitatea infantilă, spontaneitatea infantilă își dau curs liber, copilul inventînd el însuși reguli. În celelalte jocuri, principiul activității ludice poate fi mascat, deoarece regulile jocului sînt furnizate de alții, de modelele în imitație, de o tradiție în jocurile colective. Însă aici nimic asemănător; în jocurile sale, în cea mai mare parte solitare, copilul este singur cu el însuși și descoperă forțele care îl conduc.

Trebuie, de altfel, să se recunoască că această invenție — ca orice invenție din timpul copilăriei — este foarte săracă; aceste jocuri sînt mediocre, elementare și repede uitate. Din contra, activitatea ludică devine mai bogată atunci cînd se poate sprijini pe datele sociale, pe modele sau reguli colective. Și tocmai deoarece această imaginație ludică este prea săracă, copilul oricînd poate face apel mai ales la jocurile inspirate de modele sau tradiție. Jocurile cu regulă arbitrară apar mai ales în această perioadă în care copilul s-a eliberat de acest prestigiu al adultului, care este așa de puternic în timpul celei de-a doua copilării și nu s-a supus încă prestigiului copilului „mare", care îl va călăuzi în cursul celei de-a treia copilării.

Pe la această vîrstă de șase-șapte ani, care marchează o cotitură în mentalitatea infantilă, zeii micii copilării au devenit tot atît de îndepărtați ca Dumnezeu-Tatăl, și zeii celei de-a treia copilării nu au încă un cult al lor. Jocurile cu reguli arbitrare sînt ca un antract ateu între două religii; de aceea și sînt atît de revelatoare.

d) *Grupa din grădiniță.* Aceste considerații ne-au condus la cercetarea acțiunii grupului asupra copilului. Nu a grupului adulților, ci a grupului de copii. Într-adevăr, aceasta este vîrsta cînd trebuie analizat rolul grupului, atunci cînd grădinița se termină cu intrarea copilului în școală.

Copilul de la grădiniță rămîne destul de singuratic, raporturile sale cu adulții fiind mai importante decît relațiile cu cei de o seamă cu el. În curtea grădiniței nu există — cu rare excepții — nici un fel de joc organizat, nici un conducător competent. Grupurile de joacă sînt foarte restrînse.

Acest fapt a fost stabilit prin studii serioase; astfel, Parten și Newhall au găsit că la trei-patru ani 59% dintre copii se joacă în grupuri de doi, trei sau patru (și 8% singuri); la cinci-șase ani, aceleași grupuri mai cuprind încă o proporție analogă de copii (însă mai puțini singuratici); trebuie adăugați aici cei care se mulțumesc să privească „onlookers". Chevaleva-Janoskaja socotește că 58% dintre copiii între trei și opt ani se joacă în grupuri de doi sau trei.

Pe de altă parte, grupurile care cel mai adesea sînt mixte între trei și cinci ani cedează locul unor grupuri de un singur sex între șase și nouă ani. Însă orice observare a curții unei grădinițe este la fel de revelatoare ca aceste studii.

e) *Grupul segmentar de la începutul școlii primare.* Din contră, la școala primară, grupul mare tinde să cuprindă toți copiii de aceeași vîrstă și de același sex, uneori chiar — în școlile rurale — toți copiii, indiferent de sex. De acum înainte, jocul devine în esență un joc de grup. Trebuie însă distinse mai multe feluri de grupări ce se succed : la început grupul segmentar de la începutul școlii primare, apoi grupul organizat, societatea de la sfîrșitul copilăriei ; vor urma apoi, o dată cu preadolescența, alte tipuri de grupări, mai libere și adesea mai restrînse.

Grupul segmentar ce se întîlnește în cea mai mare parte a timpului între șapte-nouă ani este un grup în care copiii practică unul lîngă altul același joc. De exemplu, fiecare face pe avionul, sau pe găina, sau pe iepurele. Însă jocurile cele mai caracteristice ale acestui grup și ale acestei vîrste sînt, fără îndoială, *jocurile de întrecere.* Numim astfel acele jocuri care constau în a rivaliza într-o activitate dată ; activitățile în joc pot fi multiple : poate fi vorba de a alerga cît mai repede posibil, de a descoperi cuiburi de păsări, de a face să ricoșeze o piatră aruncată în apă, de a reuși un mers bizar (sau ritmat), de a repeta o frază dificilă, de a se da pe gheață, de a cosi iarba cu un baston, de a sări de pe o scară sau de pe un zid, de a deschide gura pentru a prinde fulgii de zăpadă etc. Trebuie remarcat că un mare număr de jocuri cu regulă arbitrară și multe din jocurile de imitație pot lua acest caracter de joc de întrecere ; este ceva inevitabil așa cum am mai afirmat, faptul că, în jocul copilăresc, în general, succesul este lucrul esențial. Caracterul de competiție este accentuat prin existența publicului constituit de grupul de copii (înainte vreme, adulții jucau un rol analog). Prin îndrăzneală, jucătorul se afirmă în fața altora și în același timp față de el însuși.

Existența grupului segmentar în care se desfășoară aceste activități de întrecere, prezintă importanță, căci ea ne face să sesizăm de ce jocul rămîne atît de mult timp puțin sociabilizat. Copiii de această vîrstă — să le spunem „cei mici" — vor să se joace împreună și nu sînt indiferenți față de cei de seama lor — așa cum este, de obicei, un copil de un an sau doi. Însă ei nu pot ajunge la o veritabilă colaborare și trebuie să se mulțumească cu un grup segmentar, care își extrage toată unitatea din comunitatea jocului și din influența conducătorului și a schimbării reciproce de vederi, fără a avea acea coeziune internă care este aceea a unei veritabile societăți. Cauzele acestei incapacități de colaborare sînt importante pentru noi, căci numai ele pot face să se înțeleagă sensul acestei profunde schimbări care survine în joc de la șapte la doisprezece ani. Printre aceste cauze trebuie citate unele cauze mai mult sau mai puțin secundare, ca egocentrismul, lipsa de coordo-

nare fizică suficientă, uneori — însă destul de rar — ignorarea regulilor tradiționale. Însă cauza esențială rezidă în lipsa unui suficient autocontrol, într-un defect de educație în sensul deplin al acestui cuvînt. Această lipsă de control se exprimă, în special, prin instabilitatea ludică ; jocul copiilor de șapte-opt ani se schimbă ades, fără îndoială, mai rar decît jocul de la grădiniță, însă mult mai des decît jocul copiilor de unsprezece-doisprezece ani — cei „mari". Ea se exprimă și mai mult prin *furia* la care duc anumite jocuri ca și anumite perioade (perioadele furtunoase, de exemplu).

Este de remarcat că la șapte-opt ani copilul posedă deja multe din aptitudinile necesare colaborării. Cea mai bună dovadă este că, încă de la grădiniță, asistăm adesea la jocuri organizate de conducători, așa cum noi înșine am avut ocazia să constatăm de numeroase ori. Or, acest efort de colaborare eșuează, deși copilul dorește să colaboreze. Și totuși, copilul de șapte-opt ani cunoaște destule reguli ale anumitor jocuri tradiționale simple ; împiedicarea colaborării nu este de loc un deficit intelectual, ca în anumite experiențe de laborator, în care copilul este confruntat cu situații noi sau este pus să inventeze tehnici de colaborare*. Obstacolul esențial nu este de ordin intelectual, ci moral.

> Pentru a ne convinge, ajunge să privim un rînd în care figurează și cei mari, și cei mici : cei mici, la coada rîndului, sînt atît de bucuroși să participe la un joc cu cei mari, încît, în veselia lor, nu se mai pot stăpîni ; ei aleargă alături de rînd pentru a-l privi — sau pentru a-și lua un loc mai bun — și îl dezorganizează. Ei nu ignoră regula, dar sînt încă incapabili să i se supună, pentru că nu au suficient autocontrol.
>
> De aceea, cînd cei mici se joacă singuri, ei ajung cu greu să organizeze jocuri tradiționale. Chiar simpla horă elementară poate fi — mai ales la băieți — tulburată de lipsa de stăpînire ; unul aleargă prea repede sau altul trage prea tare de mîinile vecinilor, ceea ce rupe cercul. Jocul, la această vîrstă, nu poate fi deci, în cea mai mare parte a timpului, decît acțiunea unui grup omogen : dacă se joacă de-a trenul, e ușor să fie cu toții sau vagoane identice, sau locomotive.

f) *Societatea de la sfîrșitul copilăriei.* Puțin cîte puțin, eforturile stîngace de colaborare își arată roadele, ajutate de disciplina școlară și chiar familială : copilul învață să se controleze mai bine, el își supune elanul regulii grupului și spre nouă-zece ani se vede în sfîrșit apărînd această admirabilă societate a copilăriei, căreia Alain i-a relevat atît de bine vigoarea și rolul. Această societate își are rînduielile ei tradiționale, acceptate de toți. Ea își păstrează regulile jocului, cîntecele, riturile. Ea își are propria ierarhie, cu un conducător în frunte, ajutat de secunzi. Ea are conștiința de sine și știe să se opună altor grupări

* Ne referim aici la celelalte lucrări pe care R. F. Nielsen le-a trecut în revistă în lucrarea sa *Le développement de la sociabilité chez l'enfant.*

analoge. Și întrucît posedă limite rigide, rînduieli, ea poate asigura o colaborare, obligînd pe fiecare jucător la menținerea strictă a locului care i-a fost fixat prin legea grupului.

Ceea ce caracterizează jocul celor mari este, într-adevăr, cu rare excepții, supunerea la o lege. Regula jocului este dată, și nimeni nu se gîndește să o schimbe. Dacă vreun jucător comite o eroare în gesturi sau vorbă, el este imediat adus la ordine de către întregul grup. Dacă există un aspect care nu este bine fixat și care se pretează la dezacorduri, nu se caută de loc o înțelegere, ci se vorbește de înșelăciune, de unde atîtea acuzații aproape întotdeauna rău fondate. Legea, într-adevăr, nu apare cu valoare de contract, ci cu valoare de lege. Posedă, în ea însăși, propria ei virtute, ea este un *a priori* ludic ; ea are ceva sfînt. Va trebui să se aștepte sfîrșitul copilăriei și începutul adolescenței — în mare pe la doisprezece ani — pentru ca această lege să înceapă să-și piardă acest caracter religios, pentru ca cineva să se hazardeze în încercarea de a o modifica.

Din aceasta se poate înțelege caracterul formalist și chiar ritualist al jocului celor „mari". Desigur, jocul nu se reduce, în general, la acest formalism pur, el oferă ocazia unor reușite, unor isprăvi ; ca orice joc de copii, el este la început o încercare. Dar încercarea are loc în cadre stricte. Piaget a semnalat formalismul jocului cu bile, la copiii mici din Geneva, care trebuiau să folosească în timpul fixat formule precise ; tocmai în asta constă legea jocului celor „mari". S-a remarcat că alegerea, folosind numărătoarea, a aceluia care „se face" se desfășoară într-o manieră în aparență absurdă, printr-o eliminare progresivă a jucătorilor, pînă cînd nu mai rămîne decît unul singur ; ar fi mai simplu să se aleagă direct și de la prima dată. Dar ar însemna suprimarea acestei activități rituale și formale de care copilul este atît de atașat ; lui îi place să reînceapă de fiecare dată aceleași ritualuri, să pronunțe aceleași vorbe sacramentale, îndeplinind cu mîna aceleași gesturi sacramentale. Cum a spus Alain, jocul este serviciul divin al poporului de copii. A se juca, pentu cei „mari", este deci a face implicit un jurămînt de a respecta anumite reguli*, de a asculta de rituri. Există o întreagă politețe în jocul copiilor noștri. La limită, se ajunge uneori ca ritul să domine atît de mult îndemînarea, încît pare că are valoare prin el însuși. În anumite jocuri, ca : „Turnule, ia seama" sau „Acul și ața", are valoare mai ales acțiunea măsurată și reglementată, ca, de altfel, în toate acele jocuri cu rînduri de copii avînd diferite reguli : „caravana", „cortegiul" etc. Horele și ceremoniile fetițelor însoțite de cîntecele tradiționale sînt cel mai bun exemplu al acestor jocuri strict

* „Cine joacă a jurat" mai spune Alain. Și nu întîmplător adulții se referă adesea la jocurile copiilor, spunînd că „un joc trebuie jucat" sau ar fi „fair play".

reglementate și care plac pentru aceasta. Ceea ce se manifestă deci în activitatea ludică este o voință conștientă de ea însăși, autonomă. Jocul este o activitate morală.

g) *Jocul ca probă de voință.* Iată-ne astfel întorși la punctul de la care am plecat. Regăsim jocul ca afirmare de sine. Însă, pe parcurs, această autoafirmare a devenit o afirmare socială. Copilul ajunge la o activitate de joc de nivel superior în grup și prin intermediul grupului. În grup și prin grup el dobîndește și-și exprimă autocontrolul. Jocul, încă de la origine este un efort pentru a turna într-o regulă elanul originar, însă acest efort nu reușește decît la sfîrșitul copilăriei, în cadrul social și grație riturilor sociale. Nu înseamnă că orice joc este într-o mai mică măsură o manifestare a voinței, sau, mai bine zis, *o încercare de voință.* Cea mai bună mărturie a acestui aspect al jocului se va găsi în jocurile pe care, pînă acum, le-am neglijat dinadins, în jocurile ascetice. Jocuri ascetice se întîlnesc la toate vîrstele, căci ele pot împrumuta forme multiple.

> Vom încadra aici activități bizare, cum ar fi de pildă, aceea de a privi fix soarele, de a sta în echilibru într-un picior, de a trage de urechi, de a mușca, de a-și ține respirația, de a mînca ceva respingător, de a-și împlînta ace în piele etc. Vom încadra aici și anumite activități inevitabile, cum sînt păcălelile, pe care le presupune orice joc, sau bătăile, cărora Bovet le-a arătat caracterul instituțional și public (mult diferite prin asta de „încăierările" rapide care nu angajează de loc onoarea).

Jocurile numite de obicei de voință : să nu rîzi, să nu te miști, să nu vorbești, să nu faci zgomot (celebra lecție de tăcere a lui M. Montessori), au, evident, o semnificație analogă. Însă aceste jocuri ascetice și aceste jocuri de voință nu fac decît să ilustreze din plin sensul jocului în general : este o încercare, adică un joc de voință.

III. Sociologia jocului infantil

a) *Originea regulilor de joc.* Jocul ridică multe alte probleme pe care nici măcar nu le putem atinge în treacăt. Să ne mulțumim a semnala cîteva aspecte sociale și a trage cîteva concluzii pedagogice.

Deoarece jocul este — ca și școala de altfel — o instituție a poporului de copii el poate constitui obiect al unui studiu sociologic. Ne putem întreba, de exemplu, care este sursa regulilor jocului ? Această sursă este multiplă.

Dacă vom lăsa de o parte imitațiile și jocurile cu regulă arbitrară, în care inventivitatea infantilă rămîne extrem de mediocră, chiar dacă ea ar fi singura sursă, nu vom găsi decît jocuri tradiționale. Totul se petrece ca și cum copiii ar fi aproape incapabili să descopere prin ei înșiși cadrele activității ludice.

Jocurile inventate sînt foarte rare și efemere ; în cea mai mare parte a timpului, invenția se limitează la modificări involuntare la cei mici sau la modificări progresive și foarte limitate la cei mari, de doisprezece ani sau mai mult. Grupul este acela care furnizează riturile, atît motorii cît și vocale. Or, aceste rituri provin în cea mai mare parte de la adulți. Putem regăsi ades în trecutul nostru, sau la triburile primitive, sursa jocurilor pe care le practică copiii noștri.

Jucăria, păpușa au origini religioase ; de asemenea, titirezul, hopamitică și zmeul, care mai sînt încă folosiți în scopuri religioase de unele popoare. Jocurile de maroco, diabolo, de marionete au fost inițial jocuri de adult și Napoleon a fost făcut prizonier de Joséphina la bare. Cuvintele rituale ale jocurilor au aceleași surse. Alături de vechile cîntece ale adulților, se găsesc formule magice străvechi. Este un lucru deosebit de vizibil în ceea ce privește număratul, unele dintre ele avînd o arie extrem de întinsă și o certă origine arhaică (o serie „Ena mina mu" se întîlnește în Franța, în Scoția, în România, în Polonia) ; s-au putut face apropieri între număratul *o găină pe un zid* și o veche formulă magică contra răpciugii cailor. Însă, alături de aceste supraviețuiri ale unor formule magice, există numeroase sisteme de „numărat" mai recente, de origine școlară sau inventate de copiii înșiși.

b) *Atlas al jocurilor de copii.* Repartiția geografică a jocurilor pune probleme analoge. Alături de jocuri aproape universale, ca arcul, unele mersuri ritmate, fluierele, scrînciobul, există jocuri de domeniu restrîns și de invenție recentă. Este remarcabil în același timp că se regăsesc anumite jocuri franceze tradiționale la culturi africane mult diferite, de exemplu, șotronul în Abisinia (de asemenea, șotronuri au fost descoperite la Pompei) și un joc ca „lumînările" *(drop the handkerchief al englezilor)* în Italia, în Germania și pînă în Japonia. Sînt aici multe probleme obscure. Într-un plan mai restrîns, trebuie notate diferențele dintre sudul și nordul Franței (cîntecele regelui Henri sînt aproape ignorate în nord și curente în sud). În special, stocul de jocuri, de cîntece și de numărători variază de la o școală la alta, ca și cum fiecare grup de copii ar avea personalitatea lui proprie. Există școli foarte sărace în jocuri — ceea ce nu-i împiedică de loc pe copii să se joace — și altele mai bogate. Un joc foarte iubit într-o școală este ignorat într-o alta. Liste ale jocurilor practicate de copiii școlilor din Charente, Gironde, Basses-Pyrénées și din Nord ne-au relevat diferențe foarte importante Să adăugăm aici variațiile în funcție de generații : între treizeci și cinci de elevi ai școlii normale din departamentul meu nu am găsit decît doi care să cunoască jocul de-a „pirueta" care îmi încîntase cel mai mult copilăria.

c) *Ritmurile jocurilor.* Ritmurile jocurilor pun mai multe probleme. Este adevărat că fiecare joc este jucat de preferință într-o anumită perioadă a anului ? Anchetele pe care le-am întreprins asupra acestui punct ne-au sugerat multă prudență. Dacă este adevărat că anumite jocuri au o perioadă fixă, aceasta se întîmplă pentru că sînt legate fie de vegetație (fluierele, cărăbușii) fie de ritmul muncilor și al ceremoniilor adulților (de exemplu, imitațiile treieratului sau jocurile în-

spirate de sărbătoarea Anului Nou). Pentru celelalte, singurele condiții de timp ale existenței lor sînt pur materiale, de exemplu, starea solului pentru șotron. Însă, chiar în aceste cazuri privilegiate, am putut stabili că, în același timp, în Gironde și în Nord, jocul era practicat la epoci foarte diferite în diverse școli, și la fel de bine în decembrie ca și în februarie, martie, aprilie, mai sau iunie ; numai starea curții de recreație este cauza acestei predominanțe în martie, de care vorbește Marie Gevers. Anchetele analoge au condus la aceeași concluzie pentru bile și sfîrlează. Dacă copiii nu țin absolut de loc seama de starea terenului și joacă uneori bile în noroi, singura localizare temporală, extrem de vagă, depinde de aceste condiții ale terenului și, în general, de condițiile atmosferice.

În schimb, listele despre care am vorbit ne-au permis să dovedim existența — binecunoscută dascălilor — a unor perioade mai mult sau mai puțin lungi de părăsire a unui anumit joc. Aceste perioade pot merge de la trei sau patru zile pînă la o lună. Ele sînt mult mai puțin marcate la fete decît la băieți, după cum sînt, de asemenea, mai accentuate la cei mai mari decît la cei mai mici.

IV. Consecințe pedagogice

Nu putem încheia acest studiu fără a extrage cîteva concluzii pedagogice de ordin general. Într-adevăr, jocul, activitatea spontană a copilăriei, ne ajută să-i cunoaștem natura și năzuințele mai bine decît orice altă activitate.

Studierea jocului ne așază în inima copilăriei, în cea ce ea posedă mai caracteristic.

Ea ne lasă însă la nivelul copilului. Pentru a înțelege aceasta, jocul trebuie opus muncii școlare. Jocul poate constitui o manifestare a forțelor în acțiune la copil ; însă aceste forțe ar rămîne fără efect dacă adultul nu ar ști să le îndrume în cea mai bună direcție. Acesta este scopul educației, și aceasta este cauza pentru care activitatea școlară este atît de diferită de jocul liber. Trebuie mers chiar și mai departe. Am văzut în ce fel jocul copilăresc se inspiră din activitățile adulte, de la care își trage modelele și regulile. Trebuie să considerăm însă, în afară de aceasta, că jocul copiilor noștri este, într-un anumit sens, o instituție adultă. Adultul este cel care a prevăzut curtea de recreație ; foarte adesea el este cel care face regulile jocului și care păstrează comoara riturilor copilărești. Atunci cînd adultul se abate de la această datorie de a ajuta și de a favoriza jocurile, copilul se arată incapabil de a inventa. M. Mead a constatat că la populația tribului Manus din Noua Guinee, copiii bine hrăniți și bine îngrijiți, însă lăsați prea în voia lor, devin incapabili de alte jocuri decît de jocuri elementare, care nu

le-ar putea dezvolta nici limbajul, nici imaginația, nici autocontrolul. Aceasta înseamnă că, deși jocul poporului de copii depinde în aparență numai de acest popor, el este în realitate condiționat și dezvoltat de o cultură de adulți. Instituția școlară este deci, cu atît mai mult, o instituție de adulți. În timp ce jocul, limitat la experiența prezentă, nu introduce copilul decît în domeniul celor egali cu el, adultul reușește ca, într-un mediu școlar adecvat, să-i pregătească mai direct intrarea acestuia în lumea adultă. În școală există două domenii, curtea, care este domeniul lăsat mulțimii copiilor, pentru ca fiecare copil să găsească acolo, prin reușita la nivelul său, acea solidă bază pe care o cere o personalitate echilibrată ; și clasa, în care se maturizează viitorul om, sub supravegherea și cu ajutorul reprezentantului oamenilor.

Jocul îl lasă pe copil la nivelul copilăriei. Dacă copilul care nu se joacă este expus la nevroze, copilul care se mulțumește să se joace rămîne un copil. Însă deoarece jocul exprimă copilul în esența lui de copil, el ne poate releva mai clar care sînt forțele pe care se poate sprijini educația școlară și care, dacă nu sînt lăsate în voia lor, vor asigura ascensiunea spre maturitate.

Ceea ce ne învață înainte de toate în această direcție jocul este faptul că un copil normal este o ființă mîndră, pentru care contează mai puțin una sau alta din tendințele speciale, cît elanul prin care el își afirmă persoana și o înalță spre destine superioare. Jocul este depășire, și dacă este adevărat că această depășire se efectuează fără întrerupere, este de asemenea adevărat că, mulțumită autorității și sfaturilor adulte, această depășire poate fi, în școală, principiul unei umanizări progresive. În joc, copilul caută deja dificilul : el se verifică în fața obstacolului. Să ne ferim de a-l aduce înapoi la copilărie. Să-l ascultăm pe Alain : „Nu voi promite plăcerea, dar voi oferi ca final dificultatea învinsă ; aceasta este momeala care convine omului".

O altă concluzie este aceea că copilului îi place regula deoarece în aceasta el găsește cel mai sigur și cel mai constant mijloc de afirmare de sine. Dar nu este suficient de a vorbi aici de dragostea față de regulă sau de ordine ; trebuie mers încă mai departe, căci ceea ce ne relevă jocul este o regulă adorată, o lege, și rituri corespunzătoare acestei legi. Cuvîntul rit este acela asupra căruia jocul ne invită să reflectăm. Nu s-a insistat suficient asupra importanței riturilor în viața copilului ; de la început vin riturile hrănirii, apoi rituri de igienă, rituri ale culcatului (ca la atîția copii care nu pot dormi fără a ține în brațe o păpușă sau un alt obiect), rituri de limbaj. Or, jocul, mai mult decît orice altă activitate, pune în plină lumină această îndrăgire a riturilor, și ne amintește astfel cîtă înțelepciune se află în atîtea rituri școlare descrise adesea, însă a căror valoare nu este cunoscută de dascăli. Într-adevăr, numai ritul permite copilului, încă instabil, încă ușor de înfuriat, încă nesigur să-și asigure un autocontrol.

În timpul acestei perioade care se întinde de la șase-șapte, la nouăzece ani, riturile sînt acelea care permit micuțului jucător să-și domine treptat furtunile mușchilor lui mari. În același timp, întrucît societatea infantilă, această societate a „celor mari" la care cel mic dorește mai mult decît orice pe lume să participe, este o societate închisă, o societate puternic ierarhizată, la antipozii unei societăți democratice, o veritabilă Religie în care credincioșii practică rituri sacre, copilul mic ajunge ca în același timp să se domine și să se insereze într-o societate organizată. La această vîrstă la care individul nu este de loc stăpîn pe sine, el trebuie ca înainte de toate să dobîndească această stăpînire apoi, dacă trebuie, această stăpînire să se ridice la o autonomie veritabilă. La această vîrstă el are nevoie, înainte de orice, să fie educat.

Și fără îndoială că acest rezultat al jocului copiilor noștri rămîne insuficient. Vîrsta favorului social este vîrsta societății închise și ierarhizate, nu vîrsta unei societăți de egali autonomi. Pentru a se putea ridica mai sus, copilul va trebui să rupă cu această societate, va trebui să vină criza adolescenței fără de care personalitatea rămîne lesne o personalitate de sclav. Atunci îi vor folosi, pentru a traversa această delicată perioadă, aptitudinile intelectuale dobîndite în școală. Însă, mai mult decît de aceste aptitudini, el va avea nevoie de această stăpînire de sine, pe care atît exercițiile școlare cît și activitatea de joc au contribuit să i-o dea. Cu atît mai bine, dacă în această dificilă sarcină, educația școlară a venit să ajute și să consolideze disciplina jocului. Căci, dacă școala reprezintă mai mult decît jocul, fără echilibrul adus de joc ea nu are nici o eficiență ; și dacă ea nu va împrumuta de la joc elanul și riturile, pentru a le da un scop mai înalt, ea nu-și va îndeplini niciodată sarcina ei unică de a-l ajuta pe copil la cucerirea umanității.

JEAN CHATEAU

Bibliografie

Alain, *Propos sur l'éducation* (P.U.F.). — *Les idées et les âges* (Gallimard). — *Les Diuex* (Gallimard).

R. Caillois, *Les jeux et les hommes* (Gallimard).

J. Chateau, *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant* (Vrin). — *Le jeu de l'enfant* (Vrin). — *Le jeu et l'enfant* (Éditions du Scarabée). — *L'enfant et ses conquêtes* (Vrin).

Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Delachaux).

Hirn, *Les jeux d'enfants. „Étude sociologique"* (Stock).

J. Huizinga, *„Homo ludens"* (Gallimard).

Janet, *Les débuts de l'intelligence* (Flammarion).

Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant* (P.U.F.). — *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux).

Schneersohn, *Jeu et nervosité chez les enfants* (P.U.F.).

Wallon, *L'évalution psychologique de l'enfant* (Colin).

Modalitățile de exprimare la copil și desenul

Merită să fie amintit sensul primar al substantivului „exprimare" și al verbului „a exprima", așa cum este de obicei explicat într-un dicționar. A exprima înseamnă „a extrage sucul, sau zeama, prin presare". Sensul derivat, care este : „a manifesta, a traduce în afară prin gest, fizionomie, limbaj etc.", se leagă suficient de direct de sensul primar, pentru a ne da seama că exprimarea este exteriorizarea a ceva care există într-un obiect, care însă nu apare direct.

În conformitate cu acest sens foarte larg, ar însemna că este vorba de exprimare ori de cîte ori una din manifestările copilului ne conduce la cunoașterea a ceva din viața sa intimă sau ascunsă. Însă, din punct de vedere psihologic, nu avem dreptul să vorbim de exprimare decît dacă este prezentă intenția, adică dacă manifestarea revelatoare este orientată către altcineva, fie că ea este provocată doar prin prezența acestuia sau este dirijată deliberat spre el. Se poate obiecta că un copil este capabil să exprime lucruri pe care nu le adresează nimănui. Însă tocmai acest lucru ni se pare discutabil. Căci dacă copilul nu se adresează nici unei persoane *prezente*, ceea ce se poate într-adevăr întîmpla adesea, ni s-ar părea mult mai dificil să admitem că el nu are nevoie pentru a se exprima de o prezență cel puțin imaginară.

> Să luăm, de pildă, exemplul limbajului. Este demonstrat astăzi că un copil nu învață să vorbească dacă trăiește total izolat și că dezvoltarea limbajului nu este de conceput fără acțiunea inductoare a prezenței altor ființe umane. Aceasta nu îl împiedică pe copil să gîngurească sau să vorbească de unul singur, însă activitatea de exprimare verbală, chiar dacă depășește relația cu o persoană dată, nu este prin aceasta mai puțin provocată de către ansamblul intențiilor care au fost stimulate la copil prin contactul cu altcineva.

Este remarcabil faptul că un copil care nu știe să vorbească corect poate în același timp să vorbească mult *mai mult* decît adolescentul care dispune de un limbaj desăvîrșit. Puțin îi pasă copilului mic că vorbește „ca să nu tacă" sau prea mult ; se știe că unul din *laitmotivele* educatorilor în societatea noastră este : „Taci !" Succesul educației constă, în mod egal, atît în a-l învăța pe copil să tacă cît și în a-l învăța să vorbească. Ba mai mult, evoluția are loc în doi timpi : primul, în care anturajul dorește înainte de orice ca copilul mic să vorbească, îi încurajează toate expri-

mările verbale, se bucură de ele, se amuză ; al doilea timp este caracterizat de preocuparea de a păstra limbajul copilului conform nu numai uzanţelor lingvistice, ci şi convenienţelor care pretind ca într-un anumit moment, să nu spui chiar tot ce-ţi trece prin cap. Din acel moment, după ce a învăţat să vorbească, copilul învaţă să „vorbească frumos" şi... să tacă. El pierde definitiv o parte a libertăţii sale de exprimare, deşi are la dispoziţie un limbaj mai evoluat şi mai bogat la începutul vieţii.

Uneori, în adolescenţă, el va încerca, graţie poeziei, să redea limbajului său această forţă de exprimare pierdută, însă adesea va eşua.

În acest fel constatăm uneori un fel de sărăcire a calităţii producţiilor infantile pe măsură ce nivelul cunoştinţelor se ridică din punct de vedere pedagogic. Înţelegem astfel că grija de a respecta normele impuse de dascăli şi dezvoltarea spiritului critic îl duc pe copil la limitarea progresivă a spontaneităţii şi la reducerea ei doar la acele manifestări care îi par compatibile cu exigenţele mediului social.

Într-adevăr, ceea ce pare să caracterizeze primele manifestări expresive ale copilului este spontaneitatea. Am mai afirmat că această spontaneitate nu este de fapt cu adevărat expresivă decît în măsura în care ea este un răspuns orientat spre cei din jur. Însă oricine ştie că această acţiune inductoare a mediului înconjurător nu se poate exercita asupra copilului decît dacă acesta dispune de un potenţial de dezvoltare suficient. Trebuie făcute două sublinieri : pe de o parte, copilul, chiar şi cel normal, nu poate găsi doar în propria sa spontaneitate suficiente resurse pentru a dobîndi singur, limbajul, de exemplu : pe de altă parte, orice copil care dobîndeşte sub influenţa mediului înconjurător mijloace de exprimare, ca, de pildă, limbajul îl *recreează* într-o anumită măsură. Căci el însuşi propune sunete sau cuvinte care nu sînt numai imitate, ci par să provină dintr-o creaţie personală. Spontaneitatea copilului este deci parţial creatoare. Însă această capacitate de creaţie este aceea pe care educaţia tinde în mod necesar să o reducă, utilizînd-o la asimilarea cunoştinţelor dobîndite şi la integrarea culturii care trebuie transmisă copilului.

★

Putem deci distinge la copil trei categorii de moduri de exprimare :
— Exprimarea spontană ;
— Exprimarea intenţională ;
— Eprimarea conformistă.

Fiecare din aceste moduri de exprimare pare dominant într-o fază a vieţii copilului. *Exprimarea spontană* este, evident, primul mod de exprimare care caracterizează activitatea copilului pînă în jurul vîrstei de doi ani şi jumătate. Copilul pare să cedeze, înainte de toate, trebuinţei de a se manifesta în raport cu o situaţie sau cu o prezenţă, însă fără să se adreseze direct cuiva anume. De exemplu, el face cozonaci

de nisip, jucîndu-se în fața casei, mama sa aflîndu-se în apropiere, însă nu pare că îi face pentru ea ; uneori îi arată, dar el însuși este cel care dispune de ei sau, la oricare distanță de mama sa sau de un tovarăș de joacă, el monologhează, fără ca aceste vorbe să pară că sînt într-adevăr adresate celuilalt. În același timp, dacă mama se îndepărtează sau tovarășul pleacă, el nu mai continuă și ne putem da seama că aceste prezențe nu îi erau indiferente. Să adăugăm că, în această fază, producțiile copilului sînt încă informe sau cel puțin el nu pare să atribuie formei lor o semnificație importantă pentru el. Frazele pe care le pronunță, dacă sînt ascultate, nu par să aibă mult sens ; esențialul pentru el este de a se manifesta într-un fel și aceasta este evident mai caracteristic vîrstei la care ne referim, decît caracterului spontan al expresiei. Trebuie reținut în același timp că, la origine, spontaneitatea merge împreună cu o absență totală a controlului.

Exprimarea intențională, care devine preponderentă după doi ani și jumătate, este caracterizată de o nouă atitudine a copilului, care se adresează cuiva a cărui înțelegere și aprobare el o caută, și în același timp el dă producțiilor sale o formă relativ determinată, deși supusă unor schimbări permanente. Atunci cînd manipulează nisipul ud, ceea ce face el are un nume, este un obiect pe care îl arată bucuros, și este foarte sensibil la criticile sau la ironia cu care îi este primită opera, ca și la aprobări. El nu mai vorbește alături de alții, ci altora, atît pentru a pune întrebări, cît și pentru a vorbi despre el. *Semnificația* a aceea ce exprimă a devenit pentru el importantă și el așteaptă un răspuns de la semenii săi, chiar dacă momentan este singur.

Exprimarea conformistă poate începe înainte de șase ani, dar ea se afirmă mai ales după șase ani. Copilul a învățat să se exprime așa cum *trebuie* să o facă și în condițiile pe care educatorii săi l-au deprins să le respecte. Ceea ce contează este ceea ce se așteaptă de la el. El a dobîndit, în general, cunoștințe care îi permit să recurgă la mijloace de exprimare abstracte, limbaj, scriere, adoptate de persoanele mature. Pentru a se face înțeles, este gata mai mult să imite decît să inventeze. Rezultă de aici că aceste activități conformiste nu răspund întru totul nevoilor sale de exprimare și acesta este motivul pentru care întîlnim la copil, după șase ani, mai mult sau mai puțin, toate cele trei moduri de exprimare pe care le-am descris.

Trebuie remarcat în același timp că între șase și zece ani copilul este condus în mod special spre a deveni conformist ; și chiar atunci cînd educatorii doresc să-i respecte capacitățile creatoare, ei nu reușesc adesea, decît să se facă ei înșiși imitați.

Trebuința de a se exprima se manifestă din nou la adolescență cu o extremă intensitate și depășește atunci cu mult atitudinile conformiste dobîndite în cursul anilor precedenți. Desigur, sînt adolescenți care atunci cînd vor să vorbească de dragostea lor se mulțumesc să copieze

sau să recite versurile scrise de poeţi, însă unii încearcă să scrie versuri, care să fie chiar opera lor. Această trebuinţă a unei exprimări personale se poate traduce prin recurgerea la jurnalul intim, însă, la cei care nu sînt înclinaţi către arta de a scrie, se manifestă şi prin caracterul ostentativ al îmbrăcămintei, al gestului, al faptei, şi printr-un fel de a fi al întregii persoane.

Criza de originalitate juvenilă, aşa cum a descris-o M. Debesse, poate fi ea însăşi considerată ca un mod de existenţă caracteristic al adolescentului şi care antrenează cu sine modalităţi de expresie foarte diverse, neavînd nimic comun între ele, în afara opoziţiei la conformism.

★

Forma pe care copilul o dă producţiilor sale nu depinde numai de tipul de exprimare, ci şi de mijloacele pe care le foloseşte pentru a se exprima.

Exprimarea orală joacă evident un rol capital. La început, limbajul este pentru copil o descoperire magnifică, căreia îi foloseşte din plin toate resursele şi toată bogăţia nuanţelor vocale. Am văzut însă că limbajul este unul din primele mijloace de exprimare care suportă influenţa restrictivă a educaţiei.

Alături de limbajul propriu-zis, trebuie să i se acorde un loc şi cîntecului, care a fost puţin studiat la copil. M. Debesse a efectuat cercetări care dovedesc că copilul fredonează foarte des şi că, dacă este pus într-un mediu favorabil, la vîrsta de patru ani el cîntă mult şi este capabil de mici improvizaţii vocale. Însă acest mod de exprimare nu pare a fi încurajat în societatea noastră, în care abundenţa muzicii convenţionale şi mecanice pare să înăbuşe foarte rapid aptitudinile de spontaneitate ale copilului în acest domeniu. Şi se ştie cît de dificil poate deveni apoi să se obţină ca un copil să îndrăznească să cînte, deoarece de obicei se consideră că numai celui care are o voce remarcabilă îi este permis să se facă auzit. În acelaşi timp, cînd copiii sau tinerii se găsesc singuri cu ei înşişi şi departe de criticile adulţilor, în vacanţă, la ţară sau la munte, ei pot fi auziţi dedîndu-se cu bucurie plăcerii de a cînta, sau, mai exact, „încercîndu-şi glasul".

Un al doilea mijloc de exprimare este exprimarea manuală. Mîna fasonează materia prin modelare, prin ţesere, şi prima manifestare a interesului copilului pentru lucruri este de a le modifica forma sau locul, manipulîndu-le. Însă pe măsură ce activitatea mîinii devine mai naunţată, ea va da o semnificaţie materiei prin pictură, desen şi, în sfîrşit, prin scriere. Activităţile manuale sînt foarte timpuriu părăsite în multe sisteme educative. Cu toate acestea, ele sînt foarte bine primite de copil, mai ales atunci cînd este vorba de exerciţii de modelaj care cer mişcări mai puţin precise decît scrierea sau desenul şi care oferă un contact mai complet cu materia. Urme ale acestei senzaţii rămîn

fără îndoială în expresia „cu amîndouă mîinile", pe care o utilizăm în mod stereotip. Este cert, într-adevăr, că în exprimarea prin modelaj există un fel de plenitudine elementară mult diferită de ceea ce permite semnul limitat trasat cu creionul.

În al treilea rînd, vom acorda un loc exprimării pe care o vom numi gestuală, acordînd acestui cuvînt sensul foarte larg pe care l-a păstrat în „chansons de geste". Activitatea gestuală este aceea care utilizează corpul însuși ca pe un mijloc de expresie în dans, mimă, joc dramatic. Dansul îl interesează pe copil de la vîrsta pe care M. Debesse o numește a „țopăielilor" ; și deși copiii nu sînt încurajați adesea în aceste manifestări, li se întîmplă să danseze spontan pentru a-și arăta bucuria sau pentru a se face apreciați. Dansul presupune o suficientă stăpînire a mișcărilor, precum și o anumită conștiință a valorii atitudinilor. Gustul pentru dans se trezește, de obicei, la începutul pubertății sau în adolescență, însă în societățile noastre el este foarte strîns limitat de existența unor dansuri conformiste și a dansatorilor profesioniști.

> Adolescentul sau adolescenta îndrăznește rareori să se lase în voia dorinței sale de a improviza în timp ce dansează. Dacă o face, este acuzat de exhibiționism și nu îi mai rămîne decît să justifice această etichetare, dedîndu-se cu adevărat la ostentații. Însă spectacolul pe care îl oferă, la unele reuniuni în care predomină adolescenții, cuplurile care se produc prin dansuri mai mult sau mai puțin acrobatice dovedesc că ei nu se află acolo numai pentru a se exhiba, ci fără îndoială și pentru plăcerea de a se exprima prin dans.

Am văzut că educația tinde în mod sistematic să reducă capacitățile de exprimare ale copilului la tipul conformist. Este sigur, pe de altă parte, că copilul opune rezistență și întotdeauna se întîlnesc la el moduri de exprimare care răspund spontaneității sale sau unor intenții precis orientate spre un scop sau altul. Există în aceasta un fel de echilibru natural care trebuie să fie respectat, căci limitarea modurilor de expresie presupune renunțarea din partea copilului la unele din posibilitățile sale, și aceasta nu se produce niciodată fără pierdere. Dacă copilul, de exemplu, nu mai dispune decît de modurile de exprimare conformistă, el a pierdut capacitățile sale de creație și, în același timp, mult din vigoarea personalității sale. Dacă, din contră, el nu se poate exprima decît prin spontaneitatea pură, înseamnă că el nu a putut integra mijloacele de exprimare pe care ar fi trebuit să le asimileze în timpul educării sale.

Considerăm că un anumit număr de dificultăți de ordin pedagogic sau caracterial care se semnalează în cursul copilăriei, au ca origine necunoașterea sau insuficiența dezvoltării la copil a unor moduri de exprimare variate. Ne gîndim, de exemplu, la instabilitate, despre care se cunoaște că este mult mai dezvoltată la copiii din orașe decît la cei de la țară. Această trebuință de a nu sta locului, care îl caracterizează pe copilul instabil, poate foarte bine să fie în legătură cu imposibilitatea, în care

copilul orăşean se găseşte foarte devreme de a se exprima liber printr-un alt mod decît cel variabil şi grafic. Într-adevăr, insuficienţa locuinţelor ca şi înghesuiala din şcoli ne fac să pretindem de la copii imobilitate, tăcere, uneori cînd sînt încă mici şi timp de mai multe ore. Rare sînt familiile şi şcolile care pot încă în momentul de faţă să ofere copiilor ocazia de a se exprima liber în domenii foarte diverse. Aceste restricţii timpurii şi riguroase dăunează desigur caracterului şi personalităţii.

Aceasta este poate ceea ce explică astăzi succesul *desenului,* atît la copii cît şi la educatori.

Desenul este într-adevăr un mijloc de exprimare care poate răspunde la trebuinţe foarte diverse, atît în ceea ce priveşte nivelul de dezvoltare al copiilor cît şi în ceea ce priveşte modul de exprimare ales. Se confundă întotdeauna pictura cu desenul ; şi chiar dacă nu se merge pînă acolo, desenul poate fi făcut cu un creion negru sau cu un creion colorat, alegerea culorilor oferind o gamă foarte bogată de posibilităţi. Cînd se propune copiilor un desen cu temă liberă, ei pot deci să producă exact ceea ce răspunde posibilităţilor şi trebuinţelor lor.

Primele desene ale copiilor, spre vîrsta de un an şi jumătate, sînt nişte mîzgălituri, al căror interes esenţial pare să fie doar urma pe care o lasă pe lucruri. Copilul utilizează toate suprafeţele pe care le are la dispoziţie, pereţii, mobilele, pentru a trage pe ele linii, care nu par să aibă pentru el vreo semnificaţie adevărată. Mîzgălitura cu semnificaţie urmează celei obişnuite, fără ca cele două producţii să poată fi distinse prin nimic. Însă copilul însuşi este acela care, în general, înainte de trei ani, dă un nume la ceea ce a mîzgălit. Există în mîzgălitură un proiect, o intenţie, chiar dacă obiectul nu este clar.

Spre trei ani, poate puţin mai devreme, apare desenul propriu-zis : trăsăturile realizate de copil nu mai sînt oarecare, ele au forme determinate, pe care copilul le pune în legătură cu anumite obiecte. Pare că ceea ce se petrece aici este comparabil cu ceea ce se produce în cazul limbajului. Copilul propune o formă care, pentru el, are o semnificaţie. Dacă această creaţie este adoptată, ea va persista un anumit timp, căci va fi înţeleasă de cei din jur şi va răspunde intenţiei copilului. Însă dacă familia propune o modificare sau respinge creaţia făcută de copil, acesta îşi părăseşte primul proiect şi se apropie, în general, foarte repede, pe măsura posibilităţilor sale, de modelul pe care i-l oferă mediul său înconjurător.

> Îl vom vedea astfel pe copil arătîndu-i mamei sau tatălui său cîteva linii care nu sînt oricum, şi care pot fi, de pildă, în formă de spirală şi să le numească iepure. În general, adultul, dacă vrea să fie atent la ceea ce îi prezintă copilul (ceea ce nu este întotdeauna cazul), are o tendinţă imediată de a corecta ceea ce îi prezintă copilul. El ia la rîndul său un creion şi îi arată cum desenează el însuşi un iepure Această demonstraţie îl interesează întotdeauna foarte mult pe copil, care cere foarte bucuros adultului să-i facă desene. Evident, el se

plictisește repede și revine la propriile lui inițiative. Însă se simte foarte repede că el caută să imite, și este destul de greu — doar dacă avem de-a face cu copii crescuți de psihologi, care au luat toate precauțiile necesare pentru a le evita influențarea producțiilor spontane, — să ai certitudinea că este într-adevăr vorba de o născocire, cînd un copil desenează o anumită formă.

La drept vorbind, oricît de mare ar fi grija legitimă de a efectua observații științifice, nu se poate concepe ca un copil educat în condiții normale să poată fi complet pus la adăpost de ocaziile care îi sînt date de a imita desenele adulților sau de a suporta influența acestora. Această legătură care se stabilește între producțiile copilului și mediul în care el trăiește este normală. Ar fi greșit să presupunem că un copil căruia nu i se dă nici o ocazie de a imita desenele va dobîndi, din această cauză, mai multă personalitate. Același lucru și pentru limbaj : copilul care nu a auzit vorbindu-se mult în jurul lui, nu numai că nu are un limbaj mai personal, dar nu are limbaj de loc. Paralelismul între dezvoltarea limbajului și dezvoltarea desenului este, de altfel, ușor de constatat.

> Am fost adesea izbiți de sărăcia desenelor micilor copii crescuți în creșă sau în orfelinat ; pe la vîrsta de patru ani, unii, deși de o inteligență normală, cînd li se cerea să deseneze un om, nu puteau decît să tragă cîteva linii fără formă, care nu aminteau nici măcar de departe desenul primitiv al „omulețului", așa cum a fost descris atît de des de către specialiștii în psihologia copilului.

Se știe, într-adevăr, în special în urma lucrărilor lui Luquet, că cea mai mare parte a copiilor în jurul vîrstei de trei-patru ani desenează personaje umane cărora le dau o formă care este aproape întotdeauna aceeași : întîi un cerc sau cel puțin o linie închisă, la care se adaugă mai multe linii, pe care copilul le numește mîini și picioare. Forma rotundă reprezintă fața, și mulți copii situează în această figură ochii, nasul, gura. Există în același timp și unii care nu șovăie, în timp ce comentează desenul, să așeze ochii sau nasul în afara acestui cerc. Desenul omulețului este deci una din rarele forme care par inventate spontan de către toți copiii. Au fost propuse diferite explicații pentru a ne da seama de această tendință generală a copiilor, nu numai în civilizația noastră, dar, se poate spune, la cea mai mare parte a popoarelor cunoscute, de a desena la început ceea ce a fost numit un „omuleț-mormoloc", nu numai cînd li se cere desenul unui om, ci și cînd desenează spontan ceva care îi interesează.

S-a remarcat că forma rotunjită rezultă din mișcarea mîinii copilului, care, ținînd un creion, trage o linie și îndoaie încheietura mîinii. Această explicație merită să fie reținută, însă probabil mai mult pentru a explica cum ajunge copilul destul de ușor să deseneze o formă rotundă, decît care este cauza pentru care el își *propune* atît de des să o facă. Căci mișcările mîinii copilului se pot dezvolta la fel de bine și în alte direcții, care îi dau tot atîta satisfacție ; și chiar la

etapa omuleţului, el este capabil de multe alte mîzgălituri. De fapt, există două serii de fenomene care converg în această figură. Pe de o parte, o evoluţie a grafismului cu posibilitatea de a trasa figuri determinate, printre care linii curbe închise ; pe de altă parte, interesul pe care copilul îl arată faţă de anumite obiecte printre care fiinţa umană are un loc privilegiat. Spunem privilegiat şi nu unic. Căci copilul se interesează de animale la epoca în care face desenul omuleţilor şi este perfect capabil să dea aceluiaşi desen denumiri succesive destul de diferite; aceeaşi figură rotundă poate fi numită succesiv : tata, mama sau chiar o pasăre.

Din aceasta nu rezultă mai puţin că copilul mic desenează cu predilecţie ceva care nu este un lucru oarecare, ci care, după el, este, în general, o fiinţă umană şi că pentru a o reprezenta el creează o formă pe care nimeni nu l-a învăţat să o facă, care nu răspunde exigenţelor grafice ale adultului, însă care satisface intenţia sa de exprimare.

Psihologii s-au întrebat de unde venea acest model, şi Luquet, care a studiat evoluţia desenului la copil, presupunea că acest desen era conform nu obiectului, ci unui „model intern". Dacă această idee ne pare astăzi foarte discutabilă — căci nimic nu este mai puţin sigur atunci cînd este vorba de un copil care desenează cu multă spontaneitate, din necesitatea de a realiza un model — rămîne adevărat că copilul extrage din sine însuşi inspiraţia care îl conduce, şi este destul de curios să vezi toţi copiii ascultînd de această unică regulă.

Explicaţia care pare astăzi cea mai veridică este că copilul proiectează în desen propria sa persoană. Ceea ce el reprezintă din om ar corespunde cu ceea ce el însuşi este. Numeroase lucrări dovedesc astăzi că există o legătură între copil şi omuleţul pe care-l desenează.Copii infirmi sau care sînt atinşi de anumite maladii organice, cronice fac desene ale unor fiinţe umane care reprezintă anomalii. Însă ar fi o eroare gravă de a limita numai la corp influenţele care ar putea să se manifeste în desen şi să răspundă modului de existenţă al copilului. Atunci cînd relaţiile pe care el le întreţine cu mediul social nu sînt satisfăcătoare, desenele care reproduc fiinţe umane sînt de asemenea foarte sărace şi alterate. Astfel, în aceste cazuri, ceea ce se manifestă în desen este sărăcia vieţii afective şi sociale. (Am semnalat mai sus sărăcia desenelor făcute de copii provenind din creşe.)

În afara desenului unui personaj uman, desenul unei familii, sau desenul „eu, casa mea, familia mea" sînt tot atîtea ocazii de a pune în evidenţă exprimarea de către copil în desen a unei mari cantităţi de relaţii, pe care este incapabil să le descrie sau să le formuleze, pe care el refuză uneori să le recunoască deschis atunci cînd ele îl rănesc.

Însă cum, de altfel, el arată în general atîta plăcere în a desena, trebuie conchis că desenul răspunde exact scopului pe care îl considerăm

de dorit : a da copilului ocazia de a se exprima liber, în afară de exercițiul impus de educație și de cultură, atîta timp, cît cel puțin, nu a devenit pur conformist.

★

Educatorii care se inspiră din metodele noi de educație au simțit, încă de mult, necesitatea de a acorda în învățămînt un loc producțiilor libere ale copilului. Grija lor este de a respecta în același timp posibilitățile creatoare ale copilului și de a păstra pentru viitor gustul lui artistic, atît de supărător și de generalizat înăbușit prin metodele pedagogice clasice. Tot ce știm despre psihologia copilului ne arată cît este de dificil de separat complet psihologia și pedagogia. Căci nu vedem, ca să spunem așa niciodată un copil care să nu fie într-un anumit fel influențat de o educație și, începînd la vîrsta de cinci ani, de frecventarea unei școli sau de o pedagogie familială.

Vom putea deci să acordăm încredere observațiilor educatorilor, ca și celor ale reeducatorilor, care toți au pus accentul pe importanța activităților de exprimare liberă pentru dezvoltarea personalității copilului și pentru normalizarea devierilor pe care le poate prezenta. Alegerea mijlocului de expresie va depinde de vîrsta copilului și de trebuințele sale personale, care variază nu numai în funcție de vîrsta sa, ci și de caracterul și educația sa. O educație liberală ocrotește posibilitățile multiple de exprimare liberă care există la orice copil, și îi permite să știe să se exprime în moduri diverse, manuale sau gestuale, la fel de bine ca și verbale sau vocale — cu măiestria pe care o asigură exercițiul și învățarea în fiecare din aceste domenii.

JULIETTE FAVEZ-BOUTONIER
Profesor de psihologie la Sorbonna

Bibliografie

Juliette Boutonier, *Les dessins des enfants* (Éditions du Scarabée, 1953).

G. Compagnon et M. Thomet, *L'éducation du sens rythmique* (A. Colin-Bourrelier, 1951).

Maurice Debesse, *Les étapes de l'éducation* (P.U.F., 1952). — *La créativité de l'enfant et l'éducation* (Bulletin de Psychologie, 1958—1959).

Dr. Gilbert-Robin, *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement* (Col. Paideïa, P.U.F.).

Susan Isaacs, *Les prémières années de l'enfant* (tr. fr., Delachaux et Niestlé, 1955).

Anne Jacques, *Le dessin, moyen d'expression de l'enfant* (L'École Nouv. française, décembre 1947 — janvier 1948).

V. Langevin et J. Lombard, *Peintures et dessins collectifs d'enfants* (Éditions du Scarabée, 1950).

C. Launay, *L'hygiène mentale de l'écolier* (Col. Paideïa, P.U.F.).

G. -H. Luquet, *Le dessin enfantin* (Alcan, 1927).

P. Malrieu, *La vie affective de l'enfant* (Éditions du Scarabée, 1956).

A. Medici, *L'école et l'enfant* (Col. Paideïa, P.U.F.).

P. Naville, *Les origines de la fonction graphique* („Enfance", nr. 3—4, 1950).

J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945).

M. Rambert, *La vie affective et morale de l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945).

H. Roussel-Pouilles. *Initiation musicale par le chant* (A. Colin-Bourrelier, 1947).

Dr. Gilbert-Robin, *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement* (Col. Paideïa, P.U.F.).

Thorpe et Schmuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie* (Bibliothèque scientifique internationale. Sciences humaines, section psychologie, P.U.F.).

H. Wallon, *L'éducation du caractère chez l'enfant* (P.U.F., 1949).

Asimilarea cunoştinţelor

I. Aspecte funcţionale

Dacă există încă societăţi în care, după formula lui Claparède, „copilăria serveşte la joacă", această definiţie pretins funcţională se dovedeşte cu totul insuficientă pentru societăţile de înaltă civilizaţie în care a crescut considerabil intervalul, minim în anumite societăţi primitive, între descoperirile şi posibilităţile proprii la care jocul îl poate duce pe copil şi ceea ce îi pretinde ascensiunea la starea de adult.

M. Mead, psihologă şi sociologă americană, descrie copiii care, în anumite societăţi din Oceania, învaţă să pescuiască, să conducă o barcă cu instrumente pe măsura lor, numai prin jocuri imitative ale activităţilor adulţilor, activităţi care vor deveni ulterior ale lor.

Este destul de evident că dobîndirea de cunoştinţe este unul din modurile de adaptare cele mai importante ale copilului din societatea noastră. Faptul că această dobîndire oferă aspecte funcţionale se cere a fi precizat. Dacă pare îndoielnic că copilul poate progresa, prin simpla mişcare a naturii sale, pînă la conştiinţă şi la cunoştinţele de care va avea nevoie, nu se poate nega însă că, în special între şase şi doisprezece ani, sentimentul unei anumite neîmpliniri, pe care vîrsta precedentă, satisfăcută numai cu un contact concret cu lumea, a ignorat-o, căutarea unei acţiuni asupra lucrurilor şi a înţelegerii sale, un fel de conştiinţă pe care copilul pare să o ia din şerpuirea mentală care se află la baza oricărui exerciţiu al inteligenţei în luptă cu realitatea, îl duce spre conştiinţă, adică spre noţiunile şi simbolurile pe care societatea i le propune în acest scop. El pare, chiar în achiziţiile sale cele mai libere, în curiozitatea sa faţă de tehnică, de exemplu, că se străduieşte să umple din el însuşi distanţa socială care merge accentuîndu-se între tînăr şi ansamblul cunoştinţelor şi modurile de gîndire adulte. Dacă, însă, prin însăşi această distanţă, copilul se găseşte în mod funcţional stimulat spre cunoaştere, de asemenea el se poate afla mai hărţuit între copilăria sa şi exigenţa socială, mai fragil şi mai lesne descumpănit şi închis în sine însuşi în caz de insucces. Rolul şcolii este fundamental.

Am încercat în altă parte să descriem această întîlnire a copilului cu școala*. Să reamintim că între cunoștințele pe care copilul le dobîndește spontan în urma unei experiențe variate și aceea pe care i-o aduce școala există o diferență de conținut și de moduri de percepere. Faptul că o semnificație funcțională concurentă este posibilă sau de dorit rămîne o problemă de opinie și, fără îndoială, de alegere.

După părerea noastră, ceea ce poate fi numit funcțional în ce privește dobîndirea cunoștințelor s-ar referi în același timp la :

— cercetarea rolului unei anumite perioade de vîrstă în totalitatea dezvoltării ;

— studierea atitudinilor, a activităților caracteristice acestei perioade în ce privește dobîndirea cunoștințelor, modurile de percepere și de fixare care predomină în această perioadă ;

— în sfîrșit, conștiința fiind considerată de educator în sensul ei psihologic și sociologic, cercetarea relației acesteia cu trebuințele proprii, nu numai unei conștiințe care se construiește, ci și unei existențe care își construiește conștiința.

Astfel va fi eliminată o idee funcționalistă absolută, cum a fost aceea a anumitor teoreticieni și educației noi, ca tendință, numită mai mult sau mai puțin just „tradițională", de a privi copilul înainte de toate sub aspectul unei predispoziții.

Admițînd că formarea structurilor de gîndire caracteristice fiecărei vîrste, care permite diversele tipuri de achiziționare nu ar putea fi separată decît în mod abstract de însești aceste achiziții, subiectul acestui capitol va fi nu atît analiza conținuturilor acestora, cît dinamismul specific care îl conduce pe copil spre ele, ca și modalitățile posibile ale fixării și integrării lor.

II. Interes și elan

Sînt cele două principii dinamice esențiale, puse în lumină mai mult sau mai puțin recent. *Interesul* pe care tendința actuală în dezbaterile psihopedagogice, vrea să-l reducă la un simplu factor afectiv, element energetic al gîndirii în acțiune, avea, la aceia care au lansat noțiunea la începutul acestui secol, un sens mai larg și, din punct de vedere educativ, mai profund. Dacă Claparède îl leagă de o concepție biologizantă a jocului, interes al tuturor intereselor copilului, Dewey a desprins din acesta semnificația psihosocială complexă a unei filozofii a valorii dominante a acțiunii, gîndirea rațională neconstituind pentru aceasta decît unul din mijloace. Copilul, cu trăsăturile proprii vîrstei

* vezi p.73.

lui, ajunge ca prin activitățile lui avînd la bază interese — acestea din urmă nu furnizate de fantezia lui, ci intepretate, lărgite cu ajutorul mijloacelor pe care i le procura adultul — să-și formeze, acționînd, gîndirea. Și unul și celălalt distingeau puțin în analizele lor aspectul subiectiv de aspectul obiectiv al interesului, mai mult chiar, ei le considerau ca indisociabile. Un fel de bipolaritate caracteriza dinamica unei mișcări împingînd copilul către lucruri și însești lucrurile prin care această mișcare era provocată.

Pe unul din terenurile pe care s-a edificat teoria interesului, jocul, J. Chateau* opune interesului *elanul*, această dorință „de a fi mare", care îl împinge pe copil ca, dincolo de particularitățile psihologice ale vîrstei sale, să-l egaleze pe adult. El pune accentul pe disciplina uneori „ascetică", căreia copilul i se supune spontan în joc, iar pe de altă parte, pe ceea ce numește acel „să ne jucăm de-a" al jocurilor simbolice, care, neacordînd acestora nici o valoare reală de învățare, le conferă sensul de elan spre starea adultă. În timp ce interesul rămîne marcat de concret, de actual, de particular și, folosit de școală, tindea să-l fixeze pe copil de copilărie, elanul este universal, plastic și constant disponibil pentru forme și conținuturi de învățăminte pe care profesorul trebuie să le aleagă. De aceea, el nu va îndrăzni să constrîngă nimic din această natură copilărească a cărei trebuință esențială este de a se „înălța" și de a răspunde la apelul „omului mare", care îi oferă mijloace pentru aceasta.

De asemenea, tendințe psihopedagogice recente și pozitive caută mai puțin să includă dinamismul infantil al achiziționării în formule generale, cît să descrie copilul-școlar în mediul lui. Ele îl arată încadrat într-un grup social, prins într-o rețea de ocupații propuse de profesor și trezindu-i-se, prin însăși viața lui școlară, sentimentul unei obligații de a se instrui, pe care numai o educație abuziv autoritară îl transformă, în însăși dauna acestui dinamism, în sentiment de constrîngere.

Oricît de mic ar fi copilul la începutul vîrstei școlare, credem totuși că acest sentiment al datoriei poate să apară la el și să se confirme în continuare. El este însă o culme a vieții sale afective și morale, așa cum elanul este o tensiune căreia psihologul îi interpretează sensul, însă care într-o pedagogie formală care ar rezulta din aceasta, nu ar ști să susțină corect, poate, tot efortul școlarului. După părerea noastră, însemnătatea interesului rămîne mare. Copilul își trăiește copilăria, aspirînd în același timp, să o depășească. Și cel puțin la vîrsta de care ne ocupăm, interesul, în care se exprimă pozițiile și posibilitățile copilului față de lume și de el însuși, oferă pedagogului un fel de cîmp de forțe psihice pe care el trebuie desigur să-l orienteze, să-l disciplineze, fără să-l ignore în întregime.

---

* Jean Chateau, *Le jeu de l'enfant* (Ed. J. Vrin).

III. Memoria

Ni se pare că se întîmpină unele greutăți cînd se vorbește despre memorie în climatul și preocupările actuale, atît ale psihologiei copilului cît și ale cercetării pedagogice. Cea dintîi nu descrie încă decît unele aspecte disparate și riscul oricărui studiu de ansamblu este atunci de a cădea în detalii insuficient sprijinite pe observații precise și pe confruntări riguroase. În ceea ce o privește pe a doua — să fie oare adevărat că preocuparea de memorare este substanța pedagogiilor predispoziției și că pedagogiile activității copilului îi acordă o grijă mai mică ? — ea nu situează memoria în primul plan al preocupărilor sale. Poate că, după atîtea dispute pentru și contra, își va recăpăta locul pentru o folosire empiric „rațională".

Trăsături generale ale memoriei copilului. Nu este poate de loc inutil să numim cel puțin unele din problemele de psihologie filozofică dezbătute de multă vreme în care este abordat studiul memoriei, pentru a reaminti complexitatea acesteia, chiar considerată sub aspectul său denumit „aptitudine" : problema amintirii și a deprinderii, problema duratei trăite și a timpului subiectiv, problema unității persoanei, problema cunoașterii și a gîndirii. În oarecare măsură, în raport cu acestea, memoria copilului, abordată, dacă nu ca o „aptitudine", cel puțin ca o funcție independentă, a fost descrisă, cu dificultatea ei de a construi timpul, cu slaba ei integrare personală și s-a semnalat, din punct de vedere pedagogic, pericolul unei rupturi între o cunoaștere pur verbală și o gîndire încă șovăielnică.

Dacă, pentru a o înțelege mai bine pe cea a elevului, marcăm cîteva trăsături ale memoriei la vîrstele precedente, găsim, după memoria kinestezică și senzorio-motrice a primei copilării, pe la patru ani, apariția primelor amintiri personale, de altfel, foarte incerte, puternic deformate de către subiectul însuși sau de intervenția celor din jur. Amestecurile afective contra cărora el este încă incapabil să se apere, iluziile cu bază emotivă, dificultatea de a se situa ca și de a situa lucrurile în timp, pentru copilul care trăiește încă un fel de prezent nedelimitat, contribuie la o extremă fragilitate obiectivă a amintirii sau a mărturiei în a doua copilărie. Dar în ultimii doi ani ai acestei vîrste, progresele memorării limbajului joacă un rol important în progresele copilului. Devenit capabil să interiorizeze consemne verbale, el poate conduce o activitate mai continuă, să organizeze o gîndire la început în întregime practică, curînd să întreprindă o sarcină de oarecare durată, să înceapă, într-un cuvînt, să scape de concret și de imediat. Stăpînirea limbajului îi permite să-și asume încă o conduită nouă, „conduita de povestire", în care unii au vrut să vadă originile sociale ale memoriei și în care, în

orice caz, copilul începe să manifeste — chiar dacă foarte stîngaci — o încercare de rînduire mintală a acțiunilor non-prezente, în același timp cu o intenție de a le asocia cu altele.

În cursul întregii perioade care va urma, trăsăturile senzorio-motorii și afective ale memoriei se vor reduce, urmînd un progres în același timp psihopedagogic și, datorită școlii, social. Aceasta va aduce o contribuție importantă la formarea memoriei ; tinzînd spre stăpînirea unor simboluri, spre ierarhizarea și critica elementelor memorate, școala o intelectualizează, o disciplinează și în același timp organizează atenția și dirijează gîndirea. Ea o deprinde cu memorarea voluntară și cu schimbul social al amintirilor. În același timp, școala familiarizează spiritul copilului cu diviziunile timpului : timp școlar, zile cu ore de clasă și de vacanță, ore de sosire, recreații, ore de plecare și timp social al datei zilnice, sărbători, diverse celebrări. Predarea istoriei încearcă să meargă mai departe — pe drept sau pe nedrept — pînă la ideea unei derulări cronologice generale situate în afara experienței copilului.

Folosirea memoriei de către copil. Între șase și doisprezece ani se atenuează anumite trăsături particulare ale memoriei copilului. Înainte de toate, non-disponibilitatea, pe care Wallon o numește vîscozitate. Nimic nu este greu pentru un copil, pînă pe la șapte ani sau mai puțin, decît, de exemplu, să găsească cu exactitate cuvintele prezentînd o anumită particularitate, obiectele de un anumit fel. Această trăsătură se leagă de sincretismul gîndirii sale și de toate manifestările sale psihice. El este aproape, dintr-un alt punct de vedere, de ceea ce se numește tendința spre redintegrație a memoriei copilului. Acesta, pînă pe la nouă, zece ani, desprinde încă cu greutate un fapt din ansamblul în care a fost integrat prin experiență sau dobîndire.

În mod obișnuit, trăsătura următoare este atribuită egocentrismului care domină gîndirea copilului pînă pe la opt, nouă ani ; memoria de recunoaștere apare la copil într-o proporție mai mare decît la adult, ca superioară reproducerii voluntare ; cîmpul memoriei de recunoaștere acoperă toate activitățile eului, în timp ce unitatea sintetică a personalității, a subiectivității, care ordonă și construiește, nu se afirmă decît progresiv și destul de lent în cursul vîrstei școlare.

> Toți profesorii cunosc bine această dezamăgitoare proprietate a memoriei infantile și modul cum, la întîmplare, teme recunoscute de copil — mai ales de „copii" — asociația de idei cu ajutorul întîlnirii întîmplătoare a unor cuvinte, pot crea un fel de a cunoaște pe care constrîngerea la o amintire precisă pare să îl reducă la nimic. Trebuie de altfel să spunem numai că pare, deoarece nu cunoaștem ce poate conserva copilul din ceea ce scapă evocării voluntare prezente.

Este destul de greu de hotărît dacă particularitatea pe care am indicat-o acum ca trăsătură are legătură cu o adevărată „funcție" a memoriei copilului sau doar semnalează chiar în memorie două aspecte

funcţionale. Este vorba de diferenţa semnalată adesea între progresul marcat, de la şase la doisprezece ani, de memoria de dobîndire şi persistenţa unei memorii de recunoaştere cu o exactitate incertă. Posibilitatea de memorare cîştigă în disponibilitate, în suplete, în întindere, în fidelitate, ca efect al înaintării în vîrstă şi, desigur, ca urmare a exerciţiului şcolar. Însă, la drept vorbind, probele care demonstrează insuficienţa memoriei de recunoaştere nu sînt toate convingătoare, deoarece ele ţin seama în mod insuficient, ni se pare, de cunoştinţele reale, de interesele, de însăşi mentalitatea copilului. În domeniul experienţei lui, al posiblităţilor proprii de a raţiona, începînd de la nouă, zece ani, copilul ajunge, cel puţin aşa cum am constatat de multe ori, în special la depunerea de probe în cazul unor accidente şcolare, la o obiectivitate aproape la fel de precisă ca aceea a adultului mijlociu. Uităm prea mult că o amintire este întotdeauna reconstruită şi că slaba experienţă a copilului, înseşi particularităţile gîndirii sale nu îi permit întotdeauna să reconstruiască aceleaşi fapte în aceleaşi forme ca adultul. Însă atunci este vorba de cu totul altceva decît de memorie propriu-zisă. Să adăugăm că, după ce am făcut rezervele anterioare, este încă posibil ca diferenţele între aceste două funcţii ale memoriei să se datoreze în parte unor atitudini pedagogice care „forţează" învăţarea verbală în detrimentul unui contact de observaţie şi experienţă cu realul. În sfîrşit, se poate propune o ultimă interpretare strict psihologică, care se referă la funcţia memoriei — este interpretarea genetică a lui Pradines, care nu rezultă din psihologia copilului, dar care se adaptează bine trăsăturilor memoriei acestuia. Faptul că memoria, în „rolul său specific", nu este „retrospectivă ci prospectivă", şi că „anticipaţia mnemică", care este prima, susţine percepţia şi permite să se construiască conduitele ne va permite să atribuim o semnificaţie funcţională dezacordului aparent semnalat mai sus între două aspecte ale memoriei copilului.

Memorie şi inteligenţă. Memorie şi limbaj. Nu este vorba aici de un studiu general al acestor două probleme, ci de a sublinia măsura în care o descriere, chiar sumară, a genezei memoriei la copil demonstrează că aceasta nu se construieşte şi nu îşi dobîndeşte structurile decît prin inteligenţă şi limbaj. Opoziţiile sînt înainte de toate de origine pedagogică. Totuşi, vom arăta cu această ocazie cum pe plan psihologic, în legătură cu psihologia experimentală, relaţiile precise dintre memorie şi inteligenţă nu sînt întotdeauna atît de simple şi univoce.

Memorie şi imagine. Rolul imaginilor în memorie a fost apreciat în mod diferit, în funcţie de tendinţele psihologice generale. Psihopedagogia curentă rămîne încă foarte marcată de senzualismul care reducea mai mult sau mai puţin spiritul la o „colonie de imagini", şi ideea importanţei unor imagini diverse, de exemplu, vizuală, articulatorie, auditivă, a cuvintelor, este adesea interpretată ca un fel de decalc al obiec-

tului ori, dacă pe de altă parte o psihologie a comportamentului tinde să facă să dispară imaginea într-un sistem exclusiv de reacții, se pare că ar trebui să i se mențină acesteia locul și rolul în viața spirituală și în memorie, unde, ajustată acțiunii prezentului și cu o semnificație simbolică mai mult sau mai puțin lipsită de elemente concrete, ea evocă realul și permite o activitate operatorie. Însă spiritul participă întotdeauna la aceasta.

> Pentru a nu lua decît exemple școlare, iată-l pe cel al psihologiei ortografiei : în lucrarea deja citată în altă parte a lui J. Simon*, se vede cum copilul, care începe să înțeleagă sensul lecturii, indiferent prin ce metodă ar fi învățat să citească, tinde să transcrie cuvintele în mod fonetic ; faptul este cu atît mai caracteristic cînd este o urmare a unui învățămînt global operînd cu imagini vizuale totale ale cuvintelor. Același autor arată cum un anumit număr de greșeli de ortografie implică o anumită direcție a atenției, modificînd imaginea prin analogie sau aglutinare.

Mai mult deci decît noțiunea realistă de imagine, trebuie reținută aceea a unei „conștiințe în imagini" (J. P. Sartre), adică a unei activități generale a spiritului, folosind și, prin aceasta, transformînd imaginea, acest lucru meritînd să rețină atenția pedagogului.

Studiu experimental al memoriei copilului. Nu există studiu experimental fără ipoteze prealabile, însă acestea pot merge de la simpla ipoteză de lucru la ipoteza psihologică generală, și, în ceea ce privește memoria, ipotezele cu tendință foarte fiziologică de la începutul secolului au marcat anumite rezultate, cărora considerente mai pozitive le-au redus ulterior importanța. De fapt, studiile experimentale asupra memoriei sînt foarte departe de a fi dat ansamblul de rezultate „științifice" generale care erau așteptate inițial. Acelea mai speciale ale învățării *(learning)*, la care vom reveni, rămîn încă, aplicate la copil, foarte fragmentare și disparate în ceea ce privește concluziile ce pot fi trase din ele.

Studiul experimental s-a referit în principal la :

— caracteristicile memorei, imediată sau întîrziată ;

— elementele de memorat : cifre, litere, cuvinte, imagini, fără sens — memorie mecanică — sau cu sens — memorie organizată sau memorie inteligentă ;

— modurile de redare : recunoaștere sau reproducere ;

— ritmurile de achiziție ;

— diversele memorii senzoriale.

În acest fel se pot rezuma rezultatele cel mai puțin discutabile și cele mai interesante pentru pedagog.

Memoria imediată a copilului pare să fie în progres foarte net de la trei la cincisprezece ani. Memoria de durată la fel : cu un material expe-

* Vezi pagina 85.

rimental de cifre, se obţin pentru trei ani două cifre reţinute pentru patru ani trei cifre, opt ani — cinci cifre, cincisprezece ani — şapte cifre. Rezultate analoge se obţin şi cu silabe.

Deci o dată cu vîrsta are loc un progres al cantităţii memorate. Dar uneori s-a părut că păstrarea este mai mare la copilul mic. Piéron o explică printr-o „plasticitate mentală" cu bază foarte filozofică. În acelaşi timp, teste asupra unor copii de aceeaşi vîrstă tindeau să dovedească faptul că cel ce memorează mai bine este şi cel ce păstrează mai mult timp. Să mai adăugăm că, pentru dobîndirile citate, însăşi noţiunea de memorie mecanică nu pare să aibă un sens care să se poată perfect compara la vîrste diferite.

În ceea ce priveşte relaţia dintre inteligenţă şi memorie dacă, la copiii mici de pînă la şase ani, memoria cifrelor pare să se asocieze inteligenţei controlate experimental, nu se întîmplă la fel mai tîrziu. S-au putut, de asemenea, folosi anumite experienţe asupra memorării de cupluri de cifre sau de cuvinte, unele fără raporturi de semnificaţie, altele cu aceste raporturi ; subiecţii care dau cele mai bune rezultate pur mnemice vor da rezultate mai puţin bune la o memorare mai inteligentă şi viceversa. Nu se poate considera această concluzie ca absolut indiscutabilă. Studii recente, de exemplu, acelea ale lui Wallon (în *Mécanismes de la mémoire)* asupra memorării perechilor de litere foarte variate, ornamente divers situate, imagini, culori, cuvinte abstracte şi cuvine concrete etc., nu reliefează diferenţe atît de opuse de memorare între perechile fără semnificaţie şi cele cu legătură de sens. Este dificil, atunci, să nu se considere că, dacă orice achiziţionare mnemică presupune o organizare, trebuie cel puţin să fie apreciate cu prudenţă trăsăturile acesteia căreia analiza foarte aprofundată a lui Wallon îi arată complexitatea condiţiilor.

Pentru memorarea care presupune repetări s-au putut căuta intervalele cele mai favorabile ; traduse în formule matematice, ele constituie legea lui Jost. Aceasta, considerată ca valabilă şi pentru cazurile generale, exprimă existenţa unui interval optim între repetiţii, a cărui importanţă nu scapă pedagogului atent la orice „supraîncărcare" a memoriei. Cu toate acestea, experienţe recente, de altfel, destul de incomplete, făcute pe copii de vîrste diverse, au părut să nu releve decît ritmuri mai imprecise de repetare a achiziţiilor sau uneori chiar să arate valoarea unor repetări „blocate".

În ceea ce priveşte experienţele asupra diverselor memorii senzoriale, ele ne par destul de puţin concludente. Acestea comportă o împărţire prea „forţată" a activităţii spontane a copilului ; cel căruia i se cere, de exemplu, să articuleze o literă în acelaşi timp în care aude o serie de cifre este un copil căruia i se poate spune „dezorganizat". Aceste experienţe nu cunosc, de altfel, elementul motor comun, se pare, al diferitelor feluri de imagini.

IV. Actul de a învăța

Traducem astfel cît mai puțin greșit expresia *learning*, uzuală în cercetarea psihologică, ansamblul de studii asupra procesului de dobîndire a unor reacții noi, inspirate la origine de lucrările americanului Thorndike și ale rusului Pavlov. Aceste studii își au punctul de plecare în psihologia animală ; au fost apoi aplicate la adult, înainte de a începe să fie aplicate la copil. Ele sînt incluse într-o psihologie a comportamentului și în cercetarea constituirii unor reacții dobîndite la semnale date. Memoria nu apare aici decît ca o componentă a acestor reacții.

Pornind de la aceste lucrări, s-a putut elabora noțiunea de „curbă a învățării. Pentru achizițiile umane, cel puțin, uzual se reprezintă pe ordonată actele reușite și pe abscisă numărul repetărilor. Curba obținută, numită „în S", relevă existența unei perioade de intrare în ritm, cu progrese relativ lente, a unei perioade de progrese rapide cu urcarea curbei, apoi o încetinire în care curba se stabilizează, maximul progresului fiind atins. Este o curbă tip ale cărei iregularități semnalează diversele dificultăți ale asimilării. Psihologia școlară o utilizează larg împreună cu altele.

În ceea ce privește copilul, experiențele actuale de *learning*, în cea mai mare parte americane, sînt destul de disparate, atît prin numărul foarte divers al subiecților pe care sînt făcute, cît și prin atitudinile experimentale.

Unele sînt mai mult „de laborator", urmînd o anumită analogie cu cercetările făcute pe animale ; astfel, s-a încercat să se compare efectul produs asupra acestora și asupra copiilor printr-o recompensă (care poate fi și numai verbală cînd este vorba de copii), introdusă la diverse momente ale asimilării.

Altele se integrează mai mult în condițiile muncii școlare : cercetările asupra avantajelor comparate ale memorării globale sau parțiale sînt de acest tip. Ele au reușit, de altfel, să reducă mult ideea unei superiorități constante ale celei dintîi asupra celei de-a doua, cel puțin cînd este vorba de copii, căci pentru cei mai vîrstnici care studiază, dobîndirea pe cale globală pare net superioară.

Dezbaterea pe baza unor experiențe psihologice a legii lui Thorndike, numită a „transferului practicii", pare să fi suscitat un viu interes în pedagogia americană. Pe scurt, după această lege, orice exercitare a memoriei trebuie, pe calea transferului, să dezvolte aptitudinea pentru învățare. Concluziile mai recente ar fi că această aptitudine se dezvoltă mult mai bine în ceea ce privește obiectele și în funcție de însești formele achizițiilor deja făcute.

Un alt aspect al transferului memoriei este studiat de J. Chateau, care face, de altfel, o analiză matematică a curbelor de achiziţie mult mai riguroasă decît ceea care se găseşte în experimentarea americană. Ea se referă la structurile unor serii memorate. Dacă aceste structuri sînt prea rigide, fără variaţie suficientă, transferul nu este posibil. Acesta este, de exemplu, cazul seriilor verbale prea asemănătoare. Dacă însă structurile sînt mai suple (şi, după J. Chateau, cea mai mare parte a structurilor tradiţionale de învăţare : tabele de înmulţiri, conjugări etc., sînt), transferul de achiziţionare se produce, făcînd posibil un început de cultură generală acolo unde structurile rigide nu produceau decît o „bătaie de cap" fără profit real nici pentru memorare, nici pentru gîndire*.

V. Folosirea memoriei în şcoală

La sfîrşitul acestui studiu sumar, încercăm să tragem, în legătură cu memoria, cîteva concluzii pedagogice rezervate. Unii vor putea încerca poate un fel de decepţie în faţa caracterului limitat al rezultatelor experimentale actuale. Trebuie oare că conchidem, împreună cu un psiholog, poate prea prudent, că în această stare de lucruri este, înainte de toate, sarcina profesorului să conducă cu tact şi cu nuanţe achiziţionarea de cunoştinţe a copilului ?

Nu riscăm să se pună întrebarea : „La ce bun, atunci, studiile de psihologie ?" Însă este o deosebire între pedagogul care le ignoră şi cel care ştie în parte că ignoră. Cel de-al doilea este acela căruia i se pot adresa cele cîteva observaţii care urmează :

— că ideea unei unităţi date a memoriei şi aceea a unei construcţii funcţionale a unităţii sînt foarte diferite în privinţa orientării pedagogice generale ce poate fi extrasă din ceea ce înseamnă „apel la memorie, cultivare a memoriei" ;

— că studiul experimental arată — fără a le fi descoperit nici pe departe pe toate — că există mecanisme ale memoriei inerente în structura noastră psihofiziologică ; ţinînd seama de acestea în mod arbitrar, după un empirism pedagogic autoritar, am putea ajunge să îngreunăm însuşi efortul de memorare ;

— că în faţa incertitudinii ritmurilor, a modurilor de memorare ale copilului, a cărui gîndire şi personalitate sînt dominate încă de afectivitate, în faţa trebuinţei sale neliniştite de aprobare, este bine să ne amintim că aptitudinea mnemică generală ţine de toată fiinţa şi că, după J. Deese, — şi noi considerăm la fel ca dînsul —, pentru a lucra

* J. Nuttin, *Tâche, Réussite et Echec.* „Théorie de la conduite humaine" (Ed. Standaard-Boekhandel).

cu spor, profesorul trebuie să se preocupe de psihologia personalității copilului și de psihosociologia clasei tot atîta și chiar mai mult decît de psihologia memoriei ;
— că, în sfîrșit, toate achizițiile de cunoștințe cerute copilului nu vor putea avea același caracter.

Nu este vorba, desigur, de a prescrie achizițiile literale, sprijin necesar al cunoașterii : simboluri, reguli ortografice ; relațiile numerice : tabele de adunări, de înmulțiri ; relațiile limbajului : conjugare, ortografie etc. Mai trebuie să se evite, în special în ceea ce privește relațiile, să se tindă a le închide într-un fel de structură mnemică suficientă sieși, în care semnificația și întrebuințarea lor de către gîndire nu vor mai fi resimțite ca o necesitate. Profesorii sînt atenți aici la modul de reamintite și la „aplicările" noțiunilor memorate. Se poate dori ca o reducere a lecțiilor acasă să-i pună mai mult în prezența copilului care învață. Se vor instrui și ei și vor putea aduce psihologului și mai multe informații.

Dar în toate domeniile : știință, istorie, geografie, între șase și doisprezece ani, cînd nu importă atîta cunoaștere obiectivă, copilului i se poate rezerva o învățătură mai liberă.

Apelul pedagogic la o memorare mai suplă, care își găsește ea însăși căile — în observație, elaborare, relatări scrise sau verbale, individuale sau în grup —, permite acesteia să urmeze și uneori să stimuleze progresele spiritului. Achizițiile care răspund astfel intereselor persoanei riscă, fără îndoială, să fie mai puțin conforme cu normele școlare dinainte concepute. Ne putem permite să credem că din punct de vedere funcțional ele sînt mai fecunde.

Este necesară o menționare a învățămîntului programat datorită dezvoltării sale, mai ales în țările anglo-saxone, în ultimii zece ani, precum și datorită cercetărilor cărora le dă loc, deși este încă foarte puțin aplicat în Franța. Învățămîntul „programat", și nici pe departe neapărat învățămînt cu ajutorul mașinilor — așa cum subliniază M. de Montmolin, — se leagă din punct de vedere pedagogic, în S.U.A., de schița pe care o constituia Planul Dalton, iar în Franța, la nivelul grădiniței, de anumite elaborări de „programe" de achiziții senzoriale sau intelectuale, cu ajutorul unor materiale variate, destul de des autocorectoare și, pentru învățămîntul primar, de activitatea cu fișe a Școlii moderne a lui Freinet.

Pentru ca obiectul să-i fie pedagogic — nu fără a întîmpina o neîncredere poate excesivă din partea pedagogilor —, învățămîntul programat nu contravine ca bazele sale să fie psihologice și, de fapt, el este îmbrățișat mai mult de psihologi și progresează datorită activității lor.

Învățămîntul programat constituie o generalizare a noțiunilor învățării cu rol de *stimuli* și întăriri, dacă urmăm directivele lui Skinner, care par să inspire programele numite lineare. Sau o cercetare mai complexă a progresului achiziției intelectuale, fie pe o cale empirică, nu atît de depărtată de tatonările pedagogiei uzuale, sau mai bine, așa cum cer promotorii unei pedagogii științifice, rezultate ale unor investigații mai controlate și mai obiective, efectuate în muncă de echipă și posibil de revizuit după aceleași metode.

Un efort remarcabil se depune pentru a scoate în evidenţă, la nivelul cunoaşterii, relaţia de comunicare între cel care predă şi cel care este învăţat şi a o înscrie în însăşi desfăşurarea programului. Singurătatea copilului în faţa programului nu este în consecinţă decît aparentă. Dacă totuşi el trebuie să găsească în sine însuşi elanul de a căuta şi voinţa de a izbuti, o stimulare permanentă îl ajută să le menţină, să le utilizeze — trebuie spus chiar să le structureze ? — cu condiţia ca înţelepciunea pedagogului să ştie să limiteze timpul ce trebuie consacrat acestui mod de studiu.

Învăţămîntul programat se va arăta el capabil să elimine din învăţămîntul primar şi chiar de gradul al II-lea, şi uneori chiar superior, unele din achiziţiile de bază, cunoştinţe ce trebuie înregistrate oarecum mecanic, repetări ale memorării, şi să lase profesorului rolul său propriu de a trezi şi organiza, sau dimpotrivă se riscă o anumită dezumanizare a pedagogiei ?

Ni se pare în acelaşi timp că ar fi excesiv să-i subliniem mai ales condiţionarea şi ghidajul cu o alură puţin automată, sau uneori chiar, după unele teorii ale „succesului cu orice preţ", bizar de iraţională. Însăşi elaborarea programelor, aşa cum este ea concepută ştiinţific, trebuie să conducă, după un timp mai mult sau mai puţin îndelungat, la a înscrie în mod obiectiv aceste progrese normale ale achiziţionării şi ale gîndirii care sînt căutate şi din care pedagogia şcolară face dintotdeauna problema sa de plecare. Şi copilul, atît de lesne confuz sau stîngaci din punct de vedere intelectual — adesea departe de profesor în clasă aşa cum se prezintă ea —, poate să descopere în ea, o lege necunoscută de ea însăşi, într-o progresie care îl încîntă şi în care se crede stăpîn. Însă „celălalt" îi rămîne prea necunoscut, nu numai acela concret, ci şi cel a cărui gîndire trebuie să deschidă gîndirii sale alte căi decît cele preconcepute, ci şi tovarăşul de vîrsta lui, împreună cu care va trebui să descopere obiectul nu în conflict, ci în acord.

★

Noţiunile de interes şi de efort pun desigur în evidenţă mai multă psihopedagogie, chiar mai ales pedagogie decît psihologie, aşa cum ea îşi orientează cercetarea sa contemporană. Este oare momentul să le retuşăm în lumina anumitor studii sau a rezultatelor, mai mult sau mai puţin incontestabile sau verificate, ale acestora ? Se pare că pedagogia, chiar şi aceea care se revendică drept nouă, are de gînd să-şi păstreze autonomia sau supremaţia în ceea ce priveşte noţiunile specifice pe care le-a elaborat. Ni se pare că efortul rămîne, în ceea ce priveşte reflectarea, destul de limitat la condiţiile sau la efectele sale practice, sau pe care valorizarea sa pare să le aducă unei pedagogii cu dominantă autoritară sau oarecum îngust morală. Noţiunea de interes rămîne poate mai deschisă pentru gîndire şi dezbatere decît pentru aplicări uzuale. Va fi ea puţin compatibilă cu raţionalizarea planificată a unui învăţămînt total ? Atenţia acelora care organizează sau chiar împart învăţătura nu se va orienta oare mai mult asupra capacităţilor intelectuale ale copiilor, abstrase din ansamblul viu şi dinamic, căruia interesul îi este fără îndoială dovadă şi sprijin ?

Remarcat, sau dacă vrem, ghicit de către filozoful naturii şi inventatorul copilului care a fost J. J. Rousseau, reluat de către psihologia ştiinţifică la începuturile ei, pentru a fi înglobat dezvoltării biologice de către Claparède, integrat în dezvoltarea socială la Dewey, ce este el pentru psihologul de azi, care vrea observaţii controlate, evaluări în cifre, fundamentări, corelaţii ? Bogăţia diversificată a studiului intereselor tinerilor adolescenţi (începînd de la 15 ani), ale adolescenţilor

mari și uneori ale adulților, se construiește pe grupe de interese deja puternic socializate prin însăși definiția lor. Ea face să iasă în evidență sărăcia reală a cercetării intereselor copiilor, care probabil ar pretinde alte norme sau un alt evantai de anchete. „Dovada înclinațiilor lor este atît de slabă la această vîrstă fragedă", nota deja Montaigne, și aceasta este ceea ce reiese clar din unele studii realizate, extrema mobilitate a intereselor pînă în jurul celui de-al cincisprezecelea an al vieții. Însă chiar această fluență nu își are oare condițiile și legea sa ? În același timp, anumite condiții ale formării intereselor la subiecții mai vîrstnici vor merita poate să reție atenția, care se potrivește de asemenea și celor mai tineri. Prezența obiectelor, intereselor, fără îndoială, însă și raporturi interpersonale : cu părinții, și de asemenea propriile lor interese, cu adulții, considerați ca prestigioși, raporturi cu sine-însuși, cu cei de același sex, și cu sexul opus.

Școala nu va ști, așa cum i s-a cerut adesea, să se constituie ca un mediu al intereselor, nu numai prin contribuția lucrurilor, ci prin situații ale persoanelor, printr-o suplețe și bogăție în organizarea muncii ? S-ar putea să pară straniu că nu există o netă preocupare pentru aceasta, decît numai în privința copiilor inadaptați. Însă în fluxul nou spre gradul al doilea, dificultățile pe care învățămîntul le întîlnește aici subliniază fără îndoială o ruptură între interesele mediului familial și o școală prea puțin preocupată să definească și să creeze propriile sale interese. Restructurare sau descoperire nouă, ruptură a unei anume imagini sociale în folosul unei alte socializări.

Însă copilul mai trebuie să fie ajutat să se descopere nu numai în interese, dar în însuși „actul de interes". Oricare ar fi spontaneitățile biologice sau psihologice de la bază, interesul veritabil aparține unui „eu" care se situează și se vrea, pe măsură ce se construiește, în contact real cu lucrurile și cu ceilalți.

J. NAUD-ITHURBIDE

Bibliografie

L. Carmichaël, *Manuel de psychologie de l'enfant* (P.U.F.), 1952.

J. Chateau, *École et éducation* (Vrin, 1957).

J. Deese, *The psychology of learning* (Mc. Grand-Hill Book-Company, New-York, 1952).

M. Montmolin, *L'enseignement programmé* (P.U.F.).

J. Nuttin, *Tâche, Réussite et Echec. Théorie de la conduite humaine* (Erasme, Paris — Bruxelles, 1852).

H. Piéron, *L'évolution de la memoiré* (Flammarion, 1910).

M. Pradines, *Traité de psychologie générale* (P.U.F., 1943).

J. Simon, *Psichologie de l'ortographe* (P.U.F., 1954).

D. E. Super, *La psychologie des intérêts* (P.U.F.).

H.Wallon, *Les mécanismes de la mémoire* (P.U.F., 1951).

Viața socială și activitatea în grup

I. Izolarea pedagogică

Cea mai mare parte dintre educatori consideră și acum ca o condiție indispensabilă a acțiunii de educare, adică a propriei lor acțiuni, izolarea discipolului, atît în familie cît și la școală. În ciuda aparențelor, orice educație este încă un preceptorat.

Desigur, nu i se interzice copilului să se joace în sînul familiei lui, cu frații și cu surorile, iar elevului, la școală, să aibă o viață socială cu camarazii săi ; dar această autorizație nu este valabilă decît în pauzele acțiunii de educare, în afara acestei acțiuni, în jocurile nesupravegheate de părinți, în timpul recreațiilor, în cursul cărora profesorul stă deoparte și nu exercită decît o supraveghere foarte discretă. Dar îndată ce copilul reintră în situația de educare și mai ales în situația școlară în interiorul clasei, aceste relații sociale sînt imediat întrerupte și elevul se găsește singur în fața profesorului, izolat de camarazii săi printr-un întreg sistem disciplinar și o așezare în bănci care-i interzice ajutorul reciproc, sub forma de ajutor sau de un apel la ajutor, care merg pînă la a-l împiedica chiar, în măsura posibilului, să-și dea seama de prezența camarazilor ca atare. Un elev care spune lecția, care răspunde la o întrebare, nu o face pentru ca să profite și camarazii săi de aceasta (ceea ce ar părea totuși foarte legitim). El recită și răspunde profesorului, pentru profesor, și cît o face, este exact ca și cum ar fi singur în clasă, ignorîndu-și camarazii și fiind ignorat de ei. Este ca și cum ar fi scos din comunitate, din viața socială, pentru a fi reintrodus în situația pedagogică, și această scoatere este continuă, pentru că efectul ei se întinde la recitarea lecțiilor, la întrebări, la exercițiile scrise, și este menținută, după cum am spus-o mai sus, prin disciplină și autoritatea profesorului.

Această atitudine magistrală depinde de condițiile în care intervin amorul propriu, o tradiție socială și morală, ca și convingerea educatorului că acțiunea lui nu poate avea eficacitate decît dacă, atît timp cît ea se exercită, nu este tulburată de acțiuni sau de influențe exterioare. Căci această acțiune are pentru el o valoare excepțională : ea

este una singură (și nu diversă, cum sînt cele ale vieții sociale), este organizată, conștientă de scopul și mijloacele ei (metodele pedagogice) și adaptată acelui scop, ea este progresivă și permanentă. Fără îndoială, ea este întreruptă din necesitate, dar reîncepe să se exercite imediat ce se termină întreruperea, iar cît timp se exercită, nu este și nu trebuie să fie tulburată. De la această convingere pornește neîncrederea profesorilor, nu numai față de viața socială a copiilor, dar și față de familia și mediul lor, față de tot ce este în afară acțiunii lor de educare. Neîncredere și voința de a ignora. Profesorul, avînd sarcina să educe copiii, a ignorat, intenționat și mult timp, ceea ce făceau ei în absența lui, ceea ce făceau ei cînd se întorceau în sînul familiei lor, pe scurt, tot ceea ce constituia pentru elevul izolat alt mediu decît al său. Pe profesor nu-l interesează faptul că copilul are o familie (și știm că n-a trecut prea mult timp de cînd a consimțit să fie informat de aceasta). La fel, nu-l interesează că elevul are camarazi, și chiar veghează ca și elevul să uite acest lucru. Toată această viață, exterioară acțiunii de educare, este periculoasă numai pentru că nu face parte din această acțiune, care rămîne singura valabilă.

Cînd semnalăm această voință a profesorului de a izola elevul, nu trebuie să ne lăsăm înșelați de aparențe, așa cum am mai spus. Învățămîntul individual, care a fost atît de mult timp regula școlii, mai ales în primii ani, la cursurile de învățare a cititului, scrisului și aritmeticii, a fost desigur înlocuit de mult timp prin învățămîntul colectiv. Dar învățămîntul colectiv nu este dat nicidecum unei comunități, ci este distribuit simultan indivizilor care compun această comunitate ; nu este de fapt decît o hrană individuală care se distribuie tuturor în mod egal, exact ca la sufrageria internatului, unde alimentația este în aparență colectivă, dar fiecare individ care compune această comunitate își primește partea și o consumă, fără să poată face cu partea vecinului vreun schimb, vreo confruntare sau o punere în comun, în vederea unei alte repartiții. Învățămîntul colectiv nu are nimic social, el este în natura sa tot un învățămînt individual, colectivizat doar în aparență.

Același lucru s-ar putea spune despre emulație, la care profesorii, cu o credință naivă, au recurs atît de mult. Că aceasta poate coexista cu izolarea este o bună dovadă a caracterului ei asocial. Ea ar fi recunoașterea vieții sociale, dacă ar corespunde unei realități, adică dacă elevii ar putea să se vadă reciproc lucrînd, astfel ca procedeele de deprindere sau de muncă ale fiecăruia să fie cunoscute de toți. Dar în mod contradictoriu, profesorul vrea în același timp și emulație, și izolare. Recomandă fiecărui elev să lucreze tot atît de bine sau mai bine decît ceilalți, dar fără să-i facă cunoscut ce fac ceilalți, interzicîndu-i cu rigurozitate să cunoască acest lucru, infor-

mîndu-l numai asupra rezultatelor la care au ajuns ei sau, ca să vorbim mai exact, asupra aprecierii pe care el, profesorul, a dat-o acestor rezultate individuale.

Astfel, învățămîntul colectiv și emulația rămîn închise în același cerc, într-o contradicție : elevul este permanent izolat, scos din toate elementele din care se compune mediul său natural, dintre care viața socială este unul dintre cele mai importante. Ea este unul dintre cele mai importante pentru el și unul dintre cele mai periculoase în ochii profesorului, unul dintre cele de care el a apărat, fortăreața pedagogică cu cea mai mare înflăcărare și cu cel mai mare zel. Această viață socială nu îi apare de fapt decît sub formă de opoziție ; ea nu este numai străină acțiunii lui, îi este chiar ostilă. Celelalte elemente din diferitele medii, familia, strada, interesele extrașcolare (pe care astăzi le complică presa, radio-ul, cinematograful), rămîn la ușă, cînd elevul intră în școală ; le uită ușor sau se lasă distras de ele în timpul acelor visări, al acelor distracții trecătoare, de care profesorul se plînge atît, dar pe care știe să le combată printr-o didactică vigilență. Ele nu pătrund propriu-zis în sala de clasă, pe cînd societatea camarazilor lui îl întovărășește pe fiecare elev. Izolarea pe care profesorul o dorește, reușește aproape s-o obțină în toate celelalte domenii, dar nu în acesta. Fiecare elev știe și simte că toți camarazii lui sînt aici, prietenii lui personali, tovarășii grupului lui de joc, dușmanii lui, cei care-i sînt indiferenți. Izolarea pedagogică nu este decît o ficțiune, profesorul crede că a obținut-o doar pentru că a dorit-o cu putere, pentru că a socotit că este necesară, dar în fiecare moment îi apare în față viața socială care amenință această izolare și pe care el crezuse că a făcut-o să dispară, căreia crede că i-a închis ușile clasei. Această viață socială se desfășoară clandestină, sub vălul pe care-l țese învățătura profesorului, de la catedră pînă în ultimele bănci ale clasei : conversații șoptite, bilete schimbate, întrajutorări secrete, clipiri din ochi, sentimentul obscur al unei vieți comune care rezistă acțiunii profesorului. Și această rezistență nu păstrează totdeauna forma ascunsă, ea se manifestă cîteodată și izbucnește la lumina zilei sub formă de gălăgie.

> Căci gălăgia, așa cum am arătat într-un articol mai vechi, nu este numai o revoltă împotriva autorității unui profesor prea sever sau prea brutal : profesorii de acest fel, dimpotrivă, pot să-și parcurgă întreaga carieră fără să o cunoască vreodată. Se știe că profesorii „slabi", fără autoritate, sînt aceia cărora li se face de obicei „gălăgie", adică tocmai aceia care nu reușesc să stabilească, să realizeze, această izolare, care este o condiție a acțiunii lor pedagogice și la care, prin urmare, această acțiune este zadarnică. Gălăgia în clasă nu este altceva decît o manifestare, o reacție a acestei vieți sociale, pe care profesorul nu a putut-o împiedica să treacă pragul clasei și pe care nu a putut-o anula după ce a intrat.

Și de această viață socială, care se manifestă astfel, cîteodată cu violență și-n chip exploziv, dar care de fapt nu s-a întrerupt niciodată,

este natural ca profesorul să se teamă și să vadă în ea, așa cum tocmai am spus-o, principalul lui dușman ; dar el nu-și dă seama, că, de fapt, așa cum spun copiii, el e cel care a început. El a declarat război societății copiilor : dacă ar fi sigur că este cel mai tare, n-aș spune că a făcut bine, căci a comis o greșeală educativă, dar cel puțin poate să creadă că a făcut bine declarînd acest război, deoarece se crede cel mai puternic, și că în cazurile cele mai favorabile a triumfat ; dar dacă a declarat război fără să fie sigur că învinge, el a comis și acea greșeală educativă, dar și o gafă a cărei victimă este.

II. Falsa viață socială

Această acțiune socială care se manifestă sub forma unei reacții de apărare, a unui război surd sau deschis cu o declarație de război, a părut mult timp ca fiind singura formă de viață socială demnă de a atrage atenția observatorilor.

> Dacă se exceptează lucrările deja vechi ale elevilor lui Stanley Hall, și prima anchetă contemporană cu primele lui cercetări, aceea a lui J. Johnson din 1883 *(Asociația rudimentară dintre băieți)*, subiectul a fost mult timp aproape părăsit, afară de cîteva lucrări risipite prin revistele americane, pînă la două lucrări clasice în materie : *Pedagogia sociologică* a lui Rouma și *Societăți de copii* a lui Varendonck. Dar acești doi autori, și mai ales Varendonck, au luat problema, natural, de unde au găsit-o și, fără să-i neglijeze complet celelalte date, au studiat mai ales acele societăți de copii constituite, organizate, durabile, care sînt bandele de tineri delincvenți, sau de elevi în stare de revoltă contra disciplinei școlare. Și după dînșii alți observatori, mai ales cei care studiază copiii sau adolescenții inadaptați, s-au menținut în acest domeniu, ceea ce de altfel este foarte natural ; pornind la cercetarea societăților de copii, ei nu le-au putut găsi la școală decît sub forma lor critică, în timpul unor adevărate manifestări războinice, sau în stradă, tot în perioade de criză socială, și le-au descris așa cum le-au găsit, cu caracteristicile lor cele mai îngrijoritoare din punct de vedere moral : secretul și ascultarea oarbă față de șef, de conducător (elevii lui Stanley Hall studiaseră deja *șefia* (leadership) față de caïd).

Dar această viață socială este o viață artificială, viața unor copii puși în situația artificială a unei educații care îi condamnă sau vrea să-i condamne la izolare, și care intră în război contra acelora care au pronunțat această condamnare și intenționează să-i prelungească efectele. Revolta lor nu este fără analogie cu aceea a condamnaților din interiorul unei închisori. Sînt în stare de război la școală, în mod mai mult sau mai puțin deschis, cum am mai spus, contra unui profesor care neagă tocmai acel ceva pentru care ei au început războiul, satisfacerea instinctului social de conservare. Sînt în stare de război contra unei societăți, în unele perioade de criză, contra unei societăți care le refuză satisfacerea diferitelor nevoi, și pentru a lupta contra societății, au recurs în mod spontan la ajutor reciproc, la această viață socială de care

educația, născută în sînul acestei societăți, a vrut permanent să lipsească. Ei știu din experiență că orice acțiune a adultului, acțiune de constrîngere, deoarece adultul nu cunoaște altă formă de acțiune educativă, caută să-i despartă, să-i izoleze unul de altul, și apoi fiecare să fie pus dezarmat în fața educatorului, care este atotputernic nu atît pentru că este profesorul, ci pentru că a reușit, cel puțin în mod provizoriu, să-i îndepărteze semenii, care-i sînt un sprijin indispensabil și pe care copilul îi caută mereu din ochi, ori de cîte ori trebuie să înfrunte o întrebare sau o pedeapsă.

Banda acceptă și respectă secretul. Este obligatoriu : secretul este o armă indispensabilă în timp de război. Copilul este supus șefului. Este obligatoriu : și adulții știu că, în timp de război, supunerea față de șef este atît de mult o condiție indispensabilă a succesului, încît nerespectările acestei supuneri sînt pedepsite cu pedepsele cele mai grele.

Observațiile de acest ordin privesc deci nu viața socială a copiilor, ci viața unor grupuri puse într-o situație anormală și comportîndu-se într-un anumit fel, atît timp cît durează situația anormală, starea de război. După care, atunci cînd încetează această stare, cînd s-au depus armele și fiecare se întoarce acasă, să apară din nou viața socială, viața socială naturală, căreia i s-a substituit pentru cîtva timp o viață socială artificială. Aceste observații deci, dacă sînt instructive în privința acestor fenomene pe care trebuie să le numim sociale, nu ne pot însă învăța nimic asupra vieții sociale reale a copiilor. Și s-ar putea spune același lucru despre atîtea cercetări asupra vieții sociale la școală (adică într-un mediu în care această viață este fără încetare întreruptă, amenințată și combătută), asupra activității sociale aparente a *echipelor*, artificial constituite de către un profesor sau un psiholog, care de fapt nu erau cu adevărat niște grupuri, ci niște adunări de indivizi. Fără îndoială, în școală există secrete, dar ele trebuie să fie, deoarece școala este un cîmp de luptă. Fără îndoială, în timpul recreațiilor, mai ales în internate, există ascultarea față de șefi și deseori manifestări regretabile ale *șefiei* acestor grupuri, din aceeași cauză.

Pretinsa viață socială astfel studiată nu este deci decît o viață socială aparentă, un ansamblu de încercări de socializare sau mai curînd de reconstrucție socială, în fața unui profesor care-și pune toată iscusința în a le-o nimici, pe măsură ce se încheagă. Acest studiu al fenomenelor sociale nereușite, de la simpla clipire din ochi pînă la gălăgia în clasă, trecînd prin apariția limbajelor secrete, ar putea fi numit observarea celor ce se întîmplă la copii, atunci cînd ei nu pot duce o viață socială adevărată. Aceste fapte de rezistență, atît de semnificative, atît de energice, arată tocmai existența unei vieți sociale care, pentru a se menține, folosește mijloace care-i sînt străine și sînt aproape în întregime create de autoritatea care o amenință.

III. Viața socială reală

Nu este deci posibil să se cunoască viața socială reală a copiilor, decît observînd-o acolo unde ea este liberă, sustrasă unei acțiuni educative care o neagă, adică fie în viața preșcolară, cînd această acțiune pentru tot felul de motive se exercită de către părinți cu întrerupere, și chiar atunci cînd se exercită, ea vizează mai puțin sistematic izolarea subiectului, fie în școlile care sînt adevărate comunități și unde domnesc viața și munca liberă.

Cînd copiii sînt puși în aceste condiții, se văd dispărînd tocmai aceste fenomene care păreau că formează viața socială, și care n-o constituie decît în aparență și care erau desigur niște fenomene sociale, deoarece, ele împrumutau structura lor tocmai acestei vieți sociale.

Nu mai există secrete. O înțelegere da, ca și în sînul luptei sociale, dar o înțelegere care nu mai este secretă. Nici chiar în cele dintîi jocuri de ficțiune, cele mai simple, acelea care adună pentru cîteva clipe copii de trei sau patru ani pe un trotuar, în jurul unui mic automobil-jucărie, prevenind pe trecători să se păzească sau să nu se teamă. O înțelegere încrezătoare, prin care copiii din aceeași familie, elevii din aceeași clasă par să spună părinților și profesorilor lor: „Avem în comun tot felul de lucruri, tot felul de elemente (limbaj, jocuri, obiceiuri, comportamente) care formează viața noastră socială, dar nici nu ne gîndim să vi le ascundem, deoarece nu numai că acceptați această viață socială a noastră, dar o recunoașteți și o apreciați". Înțelegere care constituie prima bază a vieții sociale, nu pentru că este formată prin acordul și voința indivizilor, ci pentru că ea se impune lor în acest prim stadiu în care pătrund prin simplul efect al dezvoltării lor, așa cum mai înainte ajunseseră la stadiul apucării cu degetele, la stadiul mersului, la stadiul limbajului, la stadiilor primelor experimentări.

Un ajutor reciproc foarte natural, pe care îl stînjenește numai izolarea școlară. Nici o încercare a individului de a ascunde celorlalți ce face el, de teamă ca celălalt să nu profite (ceea ce este o dovadă cît de mult, în clasă, această frică a amestecului celuilalt este nenaturală și creată de disciplina școlară). Din contra, o pornire evidentă la individ de a-i face cunoscute și celuilalt experiențele, reușitele lui, de a-i explica cum acționează el, și de a încerca să-l convingă că trebuie să acționeze la fel. Este prima disociere intelectualizată a primei vieți sociale, creată de înțelegerea naivă, încă inconștientă de ea însăși, primul demers al individului spre această viață, care singură și fără ca el să-și dea seama, îl poate desăvîrși. Este prima luare de cunoștință socială în domeniul intelectual, după cum mai înainte fuseseră acele jocuri alternate, în care trebuie să arunci și să prinzi o minge,

să joci șotron, dar nu într-una, ci numai cînd îți vine rîndul, jocuri care sînt de neconceput pentru copilașul încă în stadiul individual, dar care, pe la vîrsta de cinci sau șase ani, au devenit necesare și-i fac o plăcere mai mare decît jocurile individuale. Desigur că apar opriri și chiar dări înapoi, ca în orice dezvoltare mintală, apar greutăți, căci este vorba de o adevărată ucenicie, ucenicia socială. Dar orice ascensiune la un nou stadiu a prezentat greutăți pentru copil și a avut nevoie de o ucenicie.

Dacă este vorba de a merge sau de a vorbi, totdeauna a existat nevoia interioară înscrisă în dezvoltarea lui, dar și rezistența unui organism încă întîrziat la stadiul anterior și care caută mijloacele de a-și satisface această nevoie, căruia de altfel nici nu se gîndește să i se sustragă.

Trebuie să meargă, adică să se țină în picioare și să-și supună întregul corp unui ritm anumit. Trebuie să vorbească, să-și disciplineze laringele și să transforme sunetele în vocale. Trebuie să devină o ființă socială și să țină seama de reacțiile celuilalt, de prezența lui, pe care individul o consideră necesară, pe care caută să o înfrîngă, dar care îi este totuși necesară, necesară socialului care se trezește în el și care nu se poate realiza decît dacă și celălalt cedează și rezistă în același timp, comportarea lui fiind un element indispensabil al socialului care se construiește.

Căci, în sens invers, la încercarea fiecăruia de a se proiecta în celălalt răspunde tentativa asemănătoare a celuilalt și apare atunci ceva ce ar merita denumirea de emulație și care n-are nimic asemănător cu caricatura acesteia pe care o stabilește școala. Fiecare se compară cu celălalt nu cu intenția de a-l depăși și nici măcar pentru a-l imita și a profita de exemplul lui, ci pentru că această comparație este unul din elementele socializării ce se construiește puțin cîte puțin, prin înțelegerea sau mai curînd prin amestecul unor comportări individuale. Viața socială se construiește astfel treptat atît ca o comunitate, ca o societate compusă din indivizi, cît și în interiorul fiecărui individ, în măsura în care acesta ajunge la un stadiu nou, întrucît el devine o ființă socială.

Desigur, acest stadiu poate fi atins numai dacă indivizii care compun grupul nu diferă prea mult unii de alții și sînt apropiați și prin nivelul dezvoltării — punctul atins de fiecare în ucenicia lui socială — precum și dacă elemente afective nu-i îndepărtează pe unii de alții. Această primă conformitate nu este cea care ar fi necesară unor copii de 10—12 luni doritori să învețe să meargă în comun și nici a unor copii care ar încerca prea devreme o conversație (cf. monologurilor colective ale lui Piaget). Conține un element mult mai intim. Trebuie ca membrii grupului să se găsească la același grad de socializare. În aceste cazuri de adevărată viață socială liberă, nu se mai întîlnește nici urmă de acea șefie, asupra căreia au insistat observatorii de care am vorbit mai sus.

Grupul, trăind în pace, nu mai are nevoie de șef, indispensabil în stare de război ; el nu este întîlnit niciodată în grupurile liber constituite. Aceste grupuri sînt cu adevărat democrate, sînt făcute pe baza punerii în comun a experiențelor fiecărui membru, punere în comun care se realizează cu atît mai ușor cu cît aceste experiențe sînt deja sociale. Grupul nu trăiește decît cu această condiție și nici n-are nevoie de-a reprima încercările de șefie ; aceste încercări nu se produc și nici nu se pot produce, deoarece ar constitui un nonsens (sau, așa cum se întîmplă cîteodată, un eșec în socializare, o ucenicie socială încă stîngace și imperfectă). Astfel dispar toate inconvenientele șefiei, care au fost deseori semnalate : supunerea oarbă față de un individ inferior care nu domină grupul decît prin forța sa brutală sau prin ingeniozitatea lui de-a face prostii și de-a duce lupta contra acțiunii educative, influență demoralizantă exercitată de șef. Toate aceste inconveniente, putem spune chiar pericole, pe care profesorul le evită cu atîta trudă, în ciuda autorității și vigilenței sale, dispar de la sine și dintr-o dată, așa cum am constatat-o de nenumărate ori, imediat ce starea de război încetează și grupurile de copii pot trăi în pace. Adevărata viață socială este aceea care eliberează pe copii, fără nici o intervenție din afară, de relele pe care le adusese o falsă viață socială.

Avantajul acestei adevărate vieți sociale este de a evita greșelile comise de copii în aprecierea locului lor în grup și a adevăratei lor valori sociale. Asupra acestui subiect am făcut mai de mult anchete sociometrice (termenul nu exista încă), în genul celor pe care le-au reluat de curînd, cu o amploare mult mai mare, Moreno și discipolii săi. Aceste anchete arătau adevărate „erori sociale" comise de către copii, cărora li se cerea să arate pe cei mai buni camarazi ai lor, și aceștia arătau alți copii care, la rîndul lor, nu-i desemnau pe ei și de fapt nu se jucau niciodată cu ei. Dar aceste erori se produceau în școli unde nu exista nici un fel de viață socială liberă și, în unele cazuri, arătau dorința de a-și cîștiga camarazi simpatizați, pe care, din diferite motive, copiii îi cunoșteau mai bine decît erau ei cunoscuți de către aceștia și de care simțeau instinctiv că aveau nevoie, pentru a-i ajuta să se socializeze. Asemenea fenomene nu se mai produc cînd viața socială este naturală și liberă, învățîndu-i pe fiecare să se cunoască pe sine și să cunoască pe celălalt, cînd, cum scriam pe atunci, grupurile constituite sînt stabile, într-atît încît „se poate afirma că perioada care se întinde între al doisprezecelea și al treisprezecelea an formează adevărata *vîrstă a socializării*. O vîrstă cînd fiecare dă grupului tot ceea ce așteaptă grupul de la el, cînd fiecare primește de la grup tot ceea ce așteaptă să primească, în care se realizează o adevărată simbioză între individ și societate, în care dezvoltarea individului este în întregime condiționată de integrarea lui în grup".

IV. Munca în grupuri

Aceasta este viața socială a copiilor, inclusă în dezvoltarea lor, în care deține un loc necesar, și care s-a format, așa cum am mai spus, printr-o ucenicie cu atît mai grea, cu cît întîmpină opoziția adultului. Cît timp învață să meargă, să vorbească, copilul este încurajat, ajutat (chiar dacă într-un mod stîngaci) de către adult. Doar cînd începe să se socializeze, lucru care îi este la fel de necesar ca și toate activitățile individuale anterioare, el întîlnește, în afară de dificultățile inerente oricărei deprinderi, și opoziția adultului, opoziție cu atît mai gravă, cu cît ea este contemporană tocmai cu perioada primilor ani de viață școlară, în timpul cărora se face ucenicia unei vieți sociale ce se va termina în jurul vîrstei de doisprezece ani. Este natural să fie așa deoarece tocmai această constituire a vieții sociale apare în ochii educatorului dintr-o concepție eronată ca o subminare a operei sale. Este tot atît de adevărat că copilul întîlnește în acest moment, în succesiunea deprinderilor lui, o greutate neașteptată, contra căreia ori nu știe să se apere, ori, cum am arătat, se apără greșit, compromițîndu-și supărător noua deprindere. Nu numai că adultul nu-l învață unele metode pentru a-l ajuta, cum a făcut (mai mult sau mai puțin prudent) pentru învățarea mersului, dobîndirea limbajului și pentru tot felul de operațiuni ale vieții zilnice, dar îi interzice chiar metodele naturale de care copilul s-ar servi dacă ar fi lăsat liber să le aplice.

De-a lungul a ceea ce am putea numi drumul vital, copilul întîlnește aici o primă dificultate, o problemă pentru el fără soluție, pe care, neputînd-o rezolva, va încerca s-o ocolească fără nici o șansă de reușită. În timpul întregii lui vieți preșcolare, mai ales în familiile numeroase (și ele sînt din ce în ce mai numeroase, în ambele sensuri ale cuvîntului), fiecare copil a fost solicitat de părinții lui la cooperare, la întrajutorare. Pînă la șase ani, înainte de a intra la școală și în timpul anilor lungi petrecuți în școală, părinții nu încetează de-a face apel la copiii lor: „Ajută pe tata, ajută-ți surioara". Cine ajută este lăudat de părinții care-l educă, cine nu ajută este certat de ei. Prin această folosire simultană, sau prin alternarea laudei și a certei, părinții lucrează fără încetare la educarea morală a copiilor lor.

Și copiii vin în fine la școală. Iar la școală ei întîlnesc, în persoana profesorului sau a profesoarei, un nou sfătuitor, un nou reprezentant al educației morale, care urmează părinților (și ar trebui chiar să coopereze cu ei), care preia schimbul și care îl informează pe fiecare că îi este riguros interzis să ajute un camarad sau să ceară ajutorul unui camarad. „Astăzi joi, întîlnesc un coleg care tocmai căzuse și se ridica greu de jos, — trebuia să-l ajut să se ridice, voi primi laude dacă o fac, și voi fi ocărît cu severitate dacă nu o voi face. A doua zi,

vineri, un coleg, care era așezat lîngă mine în aceeași bancă, se încurcă într-o problemă dificilă de ortografie — trebuie să-l privesc cum se încurcă fără speranță, nu trebuie să-l ajut să iasă din încurcătură, voi fi ocărît dacă o fac, și lăudat (nu prea mult) dacă nu o voi face". Copilul are deci dreptate să se revolte și să ceară ca *cei mari,* care au toate virtuțile prin însăși esența lor, să încerce de a se pune de acord.

Acestei prime și grave probleme de *educație morală, munca liberă în grupuri* îi aduce o primă soluție. În loc să introducă în viața copiilor această sfîșiere bruscă atît de gravă care este viața școlară, ea îi menține și îi asigură continuitatea. Nici nu are nevoie să spună copiilor : trebuie să vă ajutați între voi, ei o știu, au resimțit-o de la primii lor pași — este o lege a naturii. Se înțelege în mod spontan, munca în grupuri îi autorizează să i se supună, să beneficieze de dînsa. Și această viață socială este atît de naturală pentru ei, încît toate mijloacele sînt bune pentru a o reintroduce în școală, cu ajutorul a tot felul de procedee ingenioase, contra cărora educatorul nu mai încetează, jalnic și zadarnic să se lupte. Astfel că un război surd (sau zgomotos) domnește permanent între un adult, un educator și cei educați, în timp ce, raporturile lor nu pot avea un sens uman decît dacă sînt pașnice.

Munca liberă în grupuri continuă mai întîi o experiență analogă aceleia pe care individul o realizează în interiorul jocurilor de societate, dar mult mai autentică, deoarece este permanentă și completă, nemaifiind nici amenințată, nici întreruptă de constrîngerea școlară la izolare. Fiind necesară o oarecare egalitate în procesul de socializare, amenințat atît prin constrîngerea exterioară grupului, cît și prin greșeli și stîngăcii interioare grupului, socializarea constituie deci o experiență căreia este important ca profesorul să-i dea curs liber, necomițînd nici o eroare inversă.

Așa cum trebuie să renunțe să combată viața socială prin izolare, nu trebuie nici să meargă la extrema cealaltă, în efortul de-a o constitui. Așa cum nu trebuie să impună izolarea, el nu trebuie să impună nici socializarea, creînd, cum se spune, „echipe", adică împiedicînd pe indivizi să facă această experință socială, prețioasă și necesară, totodată psihologică și sociologică. Unul din gradele uceniciei sociale, pe care școala, după cum am văzut, nu îl favorizează decît prea puțin, este, pentru fiecare individ, descoperirea semenilor săi, a acelora care vor putea forma cu el nu grupul ce îi va permite să facă această ucenicie și realizarea la care el duce.

Prima condiție a muncii în grup este deci deplina libertate lăsată copiilor de a constitui grupuri ; fiecare individ va învăța să se asocieze, să dea și să primească *(give and take),* dînd în timp ce primește, și pentru că primește, primind pentru că dă, așa cum a învățat să prindă cu mîinile, să meargă, să vorbească, să manipuleze, să construiască. Fără îndoială, ca în orice ucenicie, vor exista tatonări, încercări și

erori, intuiții bruște (insights), dar această ucenicie, ca și toate celelalte, numai individul o poate face, și nu o poate face nimeni în locul lui.

> Constituirea de echipe de către profesor, după gustul lui, a dus totdeauna la eșecuri, așa cum mai de mult mamele voiau *să-i facă pe copiii mici să meargă* cu ajutorul hamurilor. Copilul mic nu are nevoie de nici o constrîngere și de nici un ajutor exterior, deoarece el însuși este înzestrat cu instrumentele fizice și mintale necesare. La fel, copilul de nouă sau zece ani nu are nevoie de nici o constrîngere și de nici un ajutor dinafară pentru această ucenicie socială, pentru care posedă în el însuși mijloacele ; încă o dată, ceea ce ajunge să creeze orice acțiune socializată, sînt nu societăți, ci, ca și învățămîntul colectiv, reuniuni de indivizi, uniți în mod temporar și artificial.
>
> Într-adevăr, important este (reiau aici o formulă de atîtea ori prezentată de profesorii noștri Dewey, Claparède, Ferrière, Bovet) ca școala să fie *viață*, un element vital. Copilul, imediat ce se naște, a și început să trăiască. A trăit în familia lui, acum el trebuie să continuie a trăi în interiorul școlii. Și numai la școală și dacă școala este conștientă de adevărata ei sarcină, el poate să participe în adevăr la această viață nouă, nu numai o viață de ajutor reciproc, ca în familie, ci viață de *cooperare*. Cooperarea, este, în adevăr, și ceva în plus, ceva mai mult decît ajutorul reciproc. Ea constituie, în dezvoltarea ființei umane un stadiu particular, intermediar între alte două stadii, acela al primei copilării și acela al adolescenței. De-a lungul primei copilării, ajutorul reciproc este automat, condiționat de însăși viață, ca atîtea activități spontane. S-ar putea spune că copilul mic îl ajută pe un altul așa cum se ajută pe sine, îndată ce, nu prea clar, el ia cunoștință de celălalt. În timpul stadiului al treilea, acela al adolescenței, individul alege sau cel puțin încearcă să aleagă alter ego-ul care îi va fi destul de aproape, intelectual și afectiv, pentru ca să poată alternativ fie să solicite de la el un ajutor folositor, fie să i-l acorde pe al său. Între aceste două stadii se situează deci acest stadiu intermediar care ne interesează, adevărată simbioză organică. Educatorul trebuie să dea curs liber acestei simbioze, favorizîndu-i dezvoltarea. La această vîrstă, numai libertatea cooperatorilor poate avea valoarea educativă de cooperație. Această viață în comun, care nu încetează de a contraria organizația școlii, constituie adevăratul rol hrănitor, din care copilul își absoarbe substanța vitală.

Munca socială completează deci și corectează *jocul social*. Individul aduce nu numai unele calități necesare jocului (în care ființa fizică ține primul loc), ci întreaga lui ființă, cu viața lui afectivă, cu simțul lui social, inteligența lui, cunoștințele lui, capacitatea lui de observație și de exprimare. Căci doar în sînul grupului, explicația își capătă adevăratul ei sens. Explicația este de fapt unul din mijloacele importante ale învățămîntului, bazîndu-se pe afirmația, care pare o adevărată banalitate, că cel care a înțeles poate explica celui care n-a înțeles încă, pentru a-l face și pe acesta să înțeleagă. Or, această afirmație nu este altceva decît o propoziție verbală care scapă analizei. Pentru ca cel care a înțeles să poată în adevăr explica în mod folositor celui care încă n-a înțeles ar trebui nu numai să creeze din nou în el starea în care se găsea înainte de a fi înțeles (ceea ce îi este imposibil, deoarece acum cînd a înțeles, starea lui anterioară de neînțelegere este pentru el anulată și nu-i mai este posibil s-o regăsească), ci, mai mult,

să cunoască starea deosebită, actuală în momentul explicației lui, de neînțelegere a fiecăruia din elevii lui, ceea ce învățămîntul colectiv îl împiedică. Ar trebui, de asemenea, să-și regăsească pașii prin care s-a îndreptat spre înțelegere, pași pe care i-a uitat ca și punctul de plecare. Își începe deci explicația plecînd de la starea lui actuală, care, fiind starea celui care a înțeles, nu poate fi nicidecum starea celui care n-a înțeles, sau de la o stare fictivă constituită de tradiție, de programe, de logica adultului, și pretinde să dea o explicație care nu este de loc o explicație, adică cel puțin descrierea unui demers metodic, ci *descrierea propriului său fel de a înțelege*, la care elevii asistă fără mare profit, pentru că ar trebui ca ei să fi înțeles deja pentru a înțelege*.

De aceea, adevărata explicație poate să fie dată nu de acela care a înțeles (cum este cazul atîtor profesori care au înțeles de mult timp), ci numai de acela care n-a înțeles chiar complet, care încă mai are de înțeles și a cărui explicație nu este deci descrierea unui demers, ci însuși acest demers, pe care, la rîndul lui, și cel ce primește explicația poate să-l însoțească cu propriul lui demers, pașii celor doi desfășurîndu-se paralel. Acesta este unul din avantajele incontestabile ale *muncii în grupuri*, care se bazează pe explicația reciprocă, fiecare explicînd celuilalt ceea ce tocmai a înțeles, ajungînd să înțeleagă bine prin explicația pe care o dă, ca și prin aceea pe care o primește, creînd astfel, prin explicație reciprocă, o comprehensiune socială, ce devine bunul tuturor membrilor grupului, pentru că a fost construit de către toți.

Psihologii au constatat de nenumărate ori că copiii se înțeleg între ei mai bine decît îi înțeleg ei pe cei mari. Și nu este adevărat numai pentru copii, deoarece se recomandă fără încetare studenților de universitate să formeze grupuri de studii, iar un profesor de la Oxford, M. Price, a putut să scrie : „se admite în mod curent la Oxford că cei mai buni studenți se instruiesc mai bine discutînd între dînșii decît urmînd cursurile**. Egalitatea este deci necesară înțelegerii și trebuie să-i adăugăm simpatia care întărește efectul explicațiilor și comprehensiunea unui curent afectiv. Același lucru se regăsește în munca liberă pe grupuri.

Într-adevăr, nimeni nu este instruit cu adevărat decît de către egalii săi. Fără îndoială, de mult timp și fără încetare se recomandă profesorului să se pună la nivelul elevilor săi. Ceea ce, de fapt nu înseamnă nimic. Dar cu condiția, trebuie s-o mai repetăm o dată, ca această muncă să fie *liberă*, adică să nu constituie în nici un fel o metodă didactică (așa cum din nenorocire s-a întîmplat prea des), fără de care nici n-ar merita să aibă loc în acest studiu. Munca liberă pe grupuri formează unul din stadiile dezvoltării mintale naturale,

* Acesta este cazul în realitate numai pentru cei mai buni elevi și numai la unele discipline.

**Învățămîntul UNESCO 1953.

atunci cînd copiii, în afara jocurilor, încep construirea vreunui lucru în comun, de la fabricarea unui căruț din lemn, pînă la plimbarea pe care o fac pentru cercetarea plantelor și animalelor. Nu este vorba de a-l forma la școală, de a-l organiza, de a-l sistematiza, este vorba de a-l lăsa să se nască singur, cînd îi convine, fără să fie deranjat, așa cum au fost unele nevoi individuale anterioare, de a-l lăsa să se dezvolte, procurîndu-i numai materialele de care are nevoie.

Cu această condiție, grupul nu va risca cum a fost acuzat cîteodată, să compromită dezvoltarea individului, lucru cu adevărat contradictoriu, dacă analiza pe care tocmai am făcut-o este exactă, adică dacă socializarea constituie în adevăr un stadiu natural în dezvoltarea mintală. Cum ar fi posibil ca ceea ce este înscris în dezvoltare să compromită dezvoltarea? Cum ar putea liberul consimțămînt să fie consimțămîntul impus? Ceea ce este activitate liberă să se schimbe în activitate silită? Numai în modul de viață socială deformat prin izolarea școlară, aceste inconveniente se pot produce, și chiar se și produc, deoarece individul, constrîns la izolare, este silit, prin reacție, la o viață socială care îl subjugă. Experiența arată, din contră, că în sînul unei vieți sociale libere, individul rămîne liber. Prin ucenicia socială a învățat să fie un *socius*, dar această ucenicie nu l-a absorbit. Dimpotrivă, mulțumită acestei vieți sociale, el a învățat să devină o ființă liberă. El se retrage din grup cînd vrea și nu cînd e scos cu forța. Se retrage pentru a satisface ceea ce a rămas în el pur individual, dar care continuă să se dezvolte : un desen prin care își exprimă sentimente adînci necomunicabile, cititul unei cărți în care el găsește descrisă la altul o plimbare care-i provoacă o reverie secretă. Aceasta nu înseamnă că este mai puțin social, după cum nu este mai puțin individual. El își pune individualitatea întreagă în serviciul grupului dar această individualitate tocmai mulțumită grupului se dezvoltă și permite construirea unei personalități care cuprinde totodată pe individ și pe *socius*, amestecați total unu cu altul și în așa fel încît unul nu stînjenește dezvoltarea celuilalt, ci dimpotrivă o favorizează.

O personalitate nu este altceva decît o individualitate socializată. Și individul nu devine o persoană decît cu condiția de a fi trecut prin această perioadă crucială, de a-și fi căpătat această experiență care înseamnă ucenicia socială. Această ucenicie, în afara situației optime constituită de munca pe grupuri, o fac toți copiii, dar în condițiile nefavorabile de care am vorbit și trecînd mereu prin alte greutăți. Cei mai tari ajung să biruie aceste greutăți, să-și împartă viața în două, să stabilească o balanță între viața individuală la școală și viața socială extrașcolară. Ceilalți, în majoritate, nu ajung s-o facă sau o fac greșit, unii rămînînd, în detrimentul lor, socializați în clasă, ceilalți, individualizați în afara clasei. Numai o viață socială completă (jocuri și muncă) permite copiilor, la o anumită vîrstă, să capete o experiență umană indispensabilă.

ROGER COUSINET

Bibliografie

F. Bergert, *Auf dem Bühl* (Zürich, 1942).

R. Cousinet, *La Solidarité enfantine* („Revue philosophique", 1908). — *Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants* („Journal de psychologie", 1942). — *Une methode de travail libre par groupes*, 2e ed. (Education du Cerf, 1945-1949). — *La vie sociale des enfants*, Coll. „Debesse" Edition du Scarabée, 1950).

R. Cousinet, *L'Éducation nouvelle* (Delachaux et Niestlé, 2e édit., 1965).

Ad. Ferrière, *L'autonomie des écoliers* (Delachaux et Niestlé, 1921).

A. Grillandini, *La „Scuola per gruppi"* di Roger Cousinet (Rovigo, 1954).

P. Guillaume, *L'Imitation chez l'enfant* (Alcan, 1925).

W. Lustenberger, *Gemeinschaftliche Geistige Schularbeit* (Lucerne, Studer, 1949). — *Le travail scolaire par groupes* (Delachaux et Niestlé, 1953).

V. O'Shea, *Social developpement and education* (New-York, Houghton Mifflin Co., 1909).

P. Peterson, *Le plan Iena* (1927).

G. Rouma, *Pédagogie sociologique* (Delachaux et Niestlé, 1914).

L. M. Terman, *A preliminary Study in the Psychology and Pedagogy of Leadership* (Pedagogical Seminary, 1904).

J. Varendonck, *Recherches sur les sociétés d'enfants* (Bruxelles, Misch et Thron, 1914).

A. Witak, *Moderne Gruppenarbeit* (Vienne, Obst. Bundesverlag. 1950).

Condiționarea conduitelor în mediul școlar

Noțiunile de condiționare sînt foarte răspîndite în prezent. Din nefericire, sensul lor a devenit destul de vag și, pentru a-l preciza, e bine să ne referim la lucrările lui Pavlov.

Pavlov este un fiziolog care a lucrat în laborator, însă pentru a izola procese psihice care trebuie să se regăsească în practică, Pavlov avea el însuși în vedere aceste aplicații ; el le-a dezvoltat în domeniul patologiei mentale și a indicat în mod categoric, că ar trebui să aibă eficacitate și în pedagogie.

I. Mecanismul reflexelor condiționate

Iată care sînt mecanismele pe care Pavlov le-a pus în evidență.

El a arătat că scoarța cerebrală este sediul unei activități pe care o numește activitate nervoasă superioară. Este o activitate de legătură între toate influențele sau toate excitațiile, care pot veni din lumea exterioară, prin intermediul simțurilor, sau chiar din organism, cuprinzîndu-se și funcțiunile vegetative. Cu alte cuvinte, orice poate atinge individul se repercutează asupra scoarței lui cerebrale.

În afara scoarței cerebrale, mai există formații subcorticale,care sînt centrii vieții vegetative, ai instinctelor, ai automatismelor.

Această distincție, și anume a activității corticale de activitatea subcorticală, corespunde aceleia pe care Pavlov a făcut-o între reflexele condiționate și reflexele necondiționate. Reflexele necondiționate sînt niște reflexe fixe și moștenite de individ de la speță. Sînt reflexe de alimentare de apărare, de emoție și, în general, privind tot ceea ce pare primitiv la individ.

Reflexele condiționate rezultă din activitatea corticală ; raporturile lor cu activitățile subcorticale constă din legăturile care se stabilesc între diferite excitații și excitațiile specifice ale reflexelor necondiționate sau absolute. De exemplu, Pavlov produce un sunet oarecare, în același timp prezentînd animalului o bucată de carne. Excitațiile provenind de la carne se combină cu excitația sonoră în așa fel încît, după un oarecare număr de

BIBLIOTECA LICEUL GHEORGHE LAZĂR

întîlniri între acestea două, excitantul sonor va avea ca efect provocarea aceluiași rezultat și a aceleași secreții salivare și gastrice pe care le provoca prezența cărnii.

Cum se produc aceste legături între excitații și excitanții specifici ai reflexelor necondiționate ?

Excitația și inhibiția. Ele se produc sub două forme ; excitație și inhibiție, care sînt de altfel strîns unite și sînt chiar indispensabile una celeilalte. Acest fapt se regăsește, după cum vom arăta, în procesul de dresaj și de educare.

Oricine cunoaște pe copii poate să-și dea seama de importanta pe care o prezintă dezvoltarea fenomenelor de inhibiție. Toate actele pe care ei sînt învățați să le regleze, toată stăpînirea pe care sînt forțați să o capete asupra lor înșiși constă din fapte de inhibiție. Marele merit al lui Pavlov este de a fi arătat că fenomenele de inhibiție nu sînt bazate pe arbitrarul adultului, ci își au baza în viața pshiofiziologică a individului.

Excitația și inhibiția sînt comandate de următoarele fenomene :

1. Iradiația oricărei excitații, adică tendința excitației de a se întinde în domeniile multiple ale activității. Se știe că copilul întîmpină o oarecare greutate în a-și limita reacțiile.

2. Concentrarea excitației, adică, după o perioadă de difuziune, excitantul tinde să se circumscrie la un obiect mai precis.

3. Inducția reciprocă a excitației și a inhibiției, adică excitația tinde să dezvolte în zona vecină o inhibiție care o delimitează.

4. Diferențierea excitației prin neîntărirea excitației condiționate, adică, pentru a relua exemplul citat mai sus, sunetul care capătă puterea de a provoca salivația, își pierde această putere cînd a rămas cîteva dăți fără a fi însoțit de excitantul necondiționat, în speță de prezența cărnii. Astfel s-a putut proceda la diferențierea sunetelor vecine între ele, neîntărind pe acelea care nu aveau exact același caracter cu sunetul ales ca excitant condiționat.

Și la copil se poate constata necesitatea de a-l face să distingă scopul precis al unui ordin, prin aprobarea care i se dă sau, din contra, inhibîndu-l prin dezaprobare.

Cele două sisteme de semnalizare. Aplicațiile reflexelor condiționate la educație au ca instrument esențial ceea ce Pavlov numește sistemul al doilea de semnalizare, limbajul. Trăsătura genială a contribuției lui Pavlov a fost de a fi arătat două niveluri în reflexele condiționate : cel al percepției pure, în care excitantul necondiționat este o senzație, un caracter al obiectului, excitantul condiționat putînd astfel să devină semnul obiectului ; dar acest semn poate fi transpus într-un cuvînt, și limbajul devine aci un al doilea sistem de semnalizare, a cărui importanță la om a devenit capitală.

Un exemplu va arăta trecerea de la unul la celălalt : se prescrie copilului să apese pe un buton, atunci cînd va auzi o sonerie ; reflexul fiind stabilit, se înlocuiește soneria cu cuvîntul „clopoțel" și copilul apasă pe buton, ca și cum ar fi auzit soneria.

Acestea sînt mecanismele reflexelor condiționate care pot să-și găsească aplicațiile în pedagogie. Cu al doilea sistem de semnalizare, reflexele condiționate pot să fie dictate de semnificația cuvintelor care ar răspunde obiectelor și situațiilor. Un cuvînt pe care-l învață un copil, are la început un sens foarte difuz și vag. Profesorul trebuie ca, prin excitații, să facă copilul să-i dea un sens precis ; atinge acest scop, arătîndu-i că acest cuvînt nu corespunde altor obiecte și creîndu-i inhibiții față de aceste alte obiecte sau fenomene.

Dresaj sau educație. Printre primele reflexe formate la un copil mic sînt acelea provocate de excitanții legați de reflexele alimentare. Zgomotul biberonului aduce gestul de supt al buzelor și salivația, dar acest zgomot nu-și va produce efectul la copil decît la anumite ore ale zilei și cu condiția de a fi întărit, adică de a fi urmat mereu contactul buzelor cu biberonul. O dată cu dezvoltarea copilului, odată cu îmbogățirea raporturilor dintre el și anturajul lui, se vor forma alte reflexe condiționate, care intră într-un întreg sistem de obișnuințe : cele socotite pozitive și folositoare sînt întărite de încurajările și aprobarea adulților, devin profund fixate prin repetări și formează baza comportamentului. Într-o educație făcută rațional și cu răbdare, reflexele considerate nepotrivite și dăunătoare copilului și anturajului ar trebui să dispară destul de curînd. Educația trebuie să tindă la formarea unei multitudini de reflexe condiționate din ce în ce mai complexe și din ce în ce mai intelectualizate, prin intermediul limbajului, și cu care copilul să ia cunoștință din ce în ce mai mult.

Aici nu este vorba,evident, de un dresaj ; căci chiar învățarea curățeniei nu are la copilul mic, care devine foarte repede sensibil la conținutul limbajului, caracterul de dresaj, pe care-l poate avea la un cățeluș, de pildă. Copilul imită, anticipează și începe foarte devreme să aprecieze satisfacțiile pe care i le procură executarea unei sarcini considerată ca grea ; îi place să înfrîngă greutățile, știe foarte devreme să amîne intenționat o reacție, ceea ce presupune în permanență o luare de cunoștință asupra necesității de a o inhiba.

Iradierea și generalizarea. Una din problemele cele mai importante ale educației este de a învăța copilul să-și dirijeze inhibiția, să o provoace și totodată să nu se lase stăpînit de ea.

Fiziologii sovietici (Krasnogorski, Kasatkin și alții) au demonstrat, prin experiențe de laborator, că rapiditatea formării inhibiției condiționate crește cu vîrsta. Dacă la vîrsta de cinci ani ea se produce încă foarte încet și este foarte instabilă, spre opt ani cîștigă în stabilitate și în rapiditatea de formare, pentru ca pe la doisprezece ani să devină rapidă și foarte stabilă. Și aici se întîlnește cu experiența pedagogică ; căci dacă un copilaș de cinci-șase ani își inhibă cu greu excitația motrice, emoțiile și cu greu se concentrează asupra obligațiilor lui, adică inhibîndu-și tot ce nu are legătură cu ele, se poate deja cere

unui copil de șapte-opt ani să stea nemișcat în clasă și o oarecare concentrare intelectuală, iar unui copil de unsprezece-doisprezece ani, controlul afectivității și al activității lui intelectuale.

La copiii mici se produce ușor o revărsare, o iradiație a excitației, care invadează o întreagă zonă a scoarței cerebrale. Deseori se observă că, în loc de a răspunde în mod precis unei întrebări, de a se limita la subiectul care i se sugerează, copilul se lasă dus de o mulțime de detalii neesențiale, de contingențe foarte slab legate de problema în fața căreia se găsește. Iradiația jenează generalizarea, factor esențial în deprindere. De aceea, copilul mic nu este capabil de ea. Iradiația este un proces, pe cînd generalizarea este o operație care se învață. Cuvîntul, limbajul sînt acelea care permit generalizarea unui act sau a unei noțiuni. Pentru a generaliza, trebuie să fi asimilat al doilea sistem de semnalizare, limbajul ; trebuie să învețe să diferențieze, să izoleze punctele comune. Generalizarea este totdeauna precedată de analiză, pe care iradiația o face practic imposibilă.

Diferențe individuale și forme de conduită. Marea valoare a învățăturii lui Pavlov nu este numai de a da explicații asupra cauzelor unui fel sau altul de comportări, ci mai ales de a oferi mijloace prin care să se modifice comportările în sensul dorit.

Un comportament este format dintr-o mulțime de reacții la stimulente nenumărate. Stimulentele vin din lumea exterioară, și cu cît condițiile de existență ale omului sînt mai variate, cu atît interacțiunile dintre organism și mediul ambiant sînt mai complexe și cu atît mai variate sînt și reacțiile la excitanții care-i parvin. Diversitatea lor poate fi foarte mare la același subiect, inclusiv la copil a cărei existență se petrece prin esență în două medii : familial și școlar. Cunoaștem cu toții copii care se comportă diferit acasă sau la școală, cu o persoană sau cu alta. Căci comportarea copilului este o reacție la o situație și se întîmplă ca modul de a racționa să persiste mai departe, chiar dacă situația nu mai există. Astfel, un copil care a suportat pedepse corporale pentru purtarea rea sau pentru că a obținut rezultate proaste la școală, va continua mult timp să nu mai aibă încredere în adulți și să spună minciuni, pentru a se apăra și a se autojustifica. Vom spune că s-au format la el reflexe negative și că, dacă acestea nu vor fi distruse și înlocuite cu altele pozitive, mai bine adaptate la realitate, apare pericolul ca aceste reacții defectuoase să intre în linia lui de conduită și să devină chiar o trăsătură constantă a personalității lui.

Totuși, dacă comportamentul reacționează, în general, la o situație, trebuie să ținem seama de diferențele individuale. Nu toți copiii reacționează la fel în fața aceleiași situații. Astfel, vorbim de copii impulsivi, excitabili, timizi, lipsiți de energie, nestabili etc., care reacționează în funcție de caracterele lor dominante. Aceste tendințe își găsesc deseori explicația în tipul de activitate nervoasă superioară a copilului — altă descoperire importantă a lui Pavlov —, dar forma de comportament este totuși condiționată și determinată de influențele educative și sociale. Un copil impulsiv, de exemplu, va răspunde grosolan acasă, va sparge chiar

obiecte, din mînie, cîteodată — rar ! — în clasă, dar nu va face nimic din toate acestea în fața directorului școlii, să zicem, sau în fața unui străin, de la care poate primi cu calm mustrări, la care de obicei reacționează în mod violent. Tipul organic nu presupune încă felul comportării. Printr-o educație potrivită, se pot forma, la aproape toți copiii, trăsături ale personalității, pe care le considerăm folositoare și de dorit din punct de vedere social.

Trebuie numai să se adapteze mijloacelor de acțiune întrebuințate la trăsăturile individuale ale copilului.

II. Condiționarea

Astfel la baza tratamentului educativ și reeducativ se află condiționarea. Trebuie să se cunoască purtarea copilului, prin observarea lui în diferite împrejurări obișnuite, și apoi să se modifice comportările neadecvate din punct de vedere social, pe care probabil le-au influențat și determinat niște condiții educative sau condiții de viață supărătoare. O purtare neadaptată este un lucru concret, creat deseori de o proastă adaptare reciprocă între copil și anturajul lui, și care trebuie să fie corectată în mod practic prin recondiționare.

Nu este un lucru totdeauna ușor. Căci la intrarea lui la școală, copilul are deja un sistem oarecare de noțiuni — mai mult sau mai puțin fragmentare și care reflectă permanent pe acelea din anturajul său — și comportamente. Se poate întîmpla ca aceste noțiuni deja căpătate să fie în contradicție cu acelea pe care copilul va trebui să le asimileze la școală. Se întîmplă, de asemenea, deseori, ca ultimul an de la grădiniță să fi pregătit copilul pentru viața, pentru disciplina și pentru ucenicia școlii. În acest caz, sarcina profesorului este mult ușurată. Ușurată, dar nu rezolvată. Prima problemă, dintre toate care se pun profesorului, este aceea a disciplinei : cum să înveți un grup numeros de copii, obișnuiți cu raporturile individuale de la adult la copil, să reacționeze simultan, în același fel, la un semnal dat ? Și aici, chiar din prima zi, profesorul începe să formeze la micii lui elevi primele reflexe condiționate, să se ridice în picioare, să se așeze doi cîte doi, să iasă din clasă, să deschidă sau să închidă caietul la semnalul dat etc. Și aici, tot din primul moment, surprindem toată importanța limbajului, a consemnului verbal.

Consemnul trebuie să se reazeme pe circumstanțe bine definite. Semnalul verbal trebuie să dea viață de la început semnalului direct, gestului.

> Se începe prin a explica copilului că trebuie, de exemplu, să se adune laolaltă la sunetul unui fluier sau să se așeze cînd profesorul ridică brațul. Dar o singură explicație nu este niciodată de ajuns, și chiar repetată de mai multe ori, ea tot nu ajunge. Trebuie ca acest reflex condiționat, care trebuie format, să fie întărit ; întărirea va consta din aprobarea verbală a unei execuții bune și din dezaprobarea uneia greșite, iar la nevoie, din demonstrația actului de efectuat. D-na

Volokitina, în frumoasa sa lucrare consacrată psihologiei elevilor din prima clasă de școală (*Psihologia elevilor din prima clasă de școală*, Moscova 1950), atrage atenția asupra faptului că, afară de rare excepții, nici prin gînd nu-i trece copilului care intră la școală să nu asculte de profesor ; dacă nu execută ordinul primit înseamnă sau că n-a înțeles consemnul, sau că, fiind obișnuit cu raporturi individuale, nu le consideră ca adresate și lui vorbele profesorului adresate întregii clase, sau că are oarecari greutăți în a urma o mișcare generală ; dar dacă profesorul îi explică cu răbdare că un ordin adresat tuturor privește pe fiecare și face o demonstrație ca să-i învețe să se așeze în rînd cîte doi sau, de exemplu, să închidă pupitrul fără zgomot, copilul se supune cu plăcere și cu mare zel. O dată ce consemnul verbal de a se ridica sau de a se așeza, sau oricare altul, este asimilat de toți copiii, va fi de ajuns doar un gest sau chiar o privire a profesorului, pentru ca să se conformeze întreaga clasă. Totuși, obiceiul nu este încă dobîndit, fiind necesară întărirea lui mult timp încă ; ar fi destul, în adevăr, ca profesorul să lase să treacă fără dezaprobare o călcare a consemnului, și acesta va înceta de a mai fi observat.

După acest exemplu, se poate surprinde bine formarea unui reflex condiționat ; pentru ca să se producă reacția adecvată la un stimulent, trebuie să fie inhibate toate celelalte puncte excitate (dorința de a vorbi, de a se mișca etc.) și excitația să se concentreze asupra unui punct, asupra unei obligații : efectuarea gestului necesar. La început, consemnul verbal este asociat cu consemnul direct, cu demonstrația : cînd profesorul anunță că urmează scrierea, el arată în același timp cum se așază caietul, cum se ține tocul, brațul, cum trebuie să fii așezat ; mai tîrziu, cînd copiii vor fi asimilat și vor fi căpătat conștiința unui întreg lanț de reflexe condiționate legate de scriere, printr-un joc de asociații doar gîndite, care vor permite economisirea, suprimarea etapelor deja trecute, la simplul consemn : „Acum vom scrie", ei vor opri activitatea în curs și vor face toate pregătirile indispensabile pentru a începe scrierea.

Astfel, asimilarea unor noțiuni noi, deprinderea disciplinei și formarea unor noi comportări sînt permanent bazate pe formarea de reflexe condiționate, pe întărirea lor și mai ales pe luarea de cunoștință de către copii a necesității de a respecta disciplina și de a dobîndi comportări care le vor procura satisfacții*

III. **Decondiționarea : înlăturarea noțiunilor greșite și a conduitelor rău adaptate**

Este bine cunoscut că educarea este mai ușoară decît reeducarea. Se întîmplă totuși ca copilul să vină la școală cu un bagaj de noțiuni greșite, cu obiceiuri rele și cu comportări nepotrivite cu situația școlară. Întreaga noastră experiență de reeducare și de readaptare a copiilor ne învață că,

* Evart-Chmielniski : *L'Excitation conditionnée chez l'enfant* (Journal de Psychologie, juillet- septembrie 1952).

înainte de a voi să se întipărească în mintea copilului cunoștințe corecte sau A-L FACE SĂ ADOPTE o purtare adecvată, el trebuie să facă efortul de a înlătura noțiunile înțelese greșit și reacțiile rele cu care era obișnuit. Dacă nu, copilul, care de obicei tinde să suprapună noțiuni chiar contradictorii, fără ca acest lucru să-l jeneze, se va găsi pradă unor conflicte intelectuale, care vor agrava mai mult problemele sale de deprindere și de comportare.

> Vom cita aici, ca exemplu, cazul unui băiat de șapte ani și unsprezece luni, care, după ce desenase foarte bine secțiunea unui puț, la întrebarea : „Dar la fund ce se găsește ?" — el a răspuns : „Foc". Ținea la răspunsul lui, în ciuda explicațiilor profesorului ; mai tîrziu s-a aflat că i se spusese copilului „că există foc în interiorul pămîntului" și deoarece această noțiune era profund fixată la el, nu-l încurca faptul de a găsi foc în fundul unui puț. Din contra, a fost foarte tulburat de nota rea, căpătată, după părerea lui, pe nedrept, și comportarea lui în clasă s-a resimțit. După ce copilul a vorbit cu noi, am început prin a face oarecare ordine în ideile lui despre foc ; acest lucru dobîndit, băiatul a admis ușor apa în fundul puțului. Dar efortul de a-l face s-o admită ar fi fost zadarnic înainte de a distruge la el noțiunea de „foc pămîntesc" pe care o asocia cu iadul. Astfel, trebuie să se creeze mai întîi inhibiții față de ideile greșite, de halo-ul afectiv cu care el înconjura cuvîntul „foc", pentru a-l face capabil să accepte și să asimileze noțiuni corecte, conforme cu realitatea.

Pedagogii știu bine pînă la ce punct unele prejudecăți, sau credințe, sau reminiscențe din poveștile cu zîne pot interveni în asimilarea cunoștințelor, aducînd combinații neobișnuite pentru adulți, dar perfect plauzibile pentru copilul obișnuit, cu suprapuneri de acest ordin. Este foarte important de a veghea ca acea noțiune veche care este neconformată cu realitatea să fie distrusă mai înainte de a-i întipări în minte una nouă, științifică. Acest lucru nu se realizează dintr-o dată, căci nu distrugi cu un cuvînt urmele unei legături nervoase sau, mai corect, ale unui sistem de legături. Trebuie să procedezi cu răbdare, cu ajutorul unor exemple concrete sau luate din viață, criticînd judicios vechile noțiuni ; trebuie să continui s-o faci cînd îi întipărești în minte noțiuni noi, să scoți în relief valoarea acestora față de cele socotite ca greșite sau perimate. O noțiune nouă trebuie permanent întărită, pînă la asimilarea ei perfectă ; trebuie să formezi în jurul ei o mulțime de reflexe condiționate, cu alte cuvinte, să-l faci pe copil s-o evalueze, s-o critice, s-o aprecieze pe toate fețele.

Recondiționarea. Același lucru se poate spune pentru comportare. Nu poți obliga un copil vorbăreț, foarte agitat, să rămînă liniștit și tăcut timp de 45 minute, și asta de la o zi la alta. Dar poți condiționa nevoia de a vorbi și de a se mișca a copilului, și aci teoria întîlnindu-se cu practica. În loc de a-i interzice în mod absolut s-o facă sau, ceea ce e la fel de rău, să-i asiguri libertatea absolută de a o face, poți ridica o îngrădire oarecare în conduita lui de nedorit în clasă — stabilind cîteva limite, între care să i se poată asigura nevoia de a se consuma în vorbă și în mișcări. La început limite largi și apoi din ce în ce mai restrînse.

Se poate da unui copil de acest tip vreo responsabilitate care să-l oblige să se ridice din cînd în cînd și, în același timp, să stabilească un control al mișcărilor lui — de pildă să anunțe pe ceilalți de ceva etc. Ar putea fi făcut să-și piardă obiceiul de a flecări, arătîndu-i anumite exemple concrete de prejudiciul pe care-l creează tuturor și numai după aceea i se poate pretinde tăcere, evident, în limite rezonabile. Precum tot așa de inutil este să-i vorbești de necesitatea de a fi drăguț cu camarazii unui copil care are obiceiul să răspundă la cea mai mică glumă, la cel mai mic cuvînt prin lovituri. Într-un asemenea caz, trebuie să cauți motivul acestei reacții : copilul nu se simte bine cu camarazii, neștiind să se impună altfel, vrînd să-și compenseze vreo slăbiciune ? Nu prin dojană verbală, ci prin explicație se va ajunge ca acesta să-și dea seama de cît de puțină satisfacție poate avea de la asemenea reacții. După ce se obține aceasta, el poate fi încurajat la alte comportări.

Ținem să insistăm asupra faptului că, dacă nu se poate nici îndrepta o noțiune greșită, nici corija o comportare rău adaptată, prin mustrări verbale, nu trebuie să neglijăm partea din consemnele bazate pe împrejurări net definite, care permit să se fixeze sfatul în spiritul copilului. Pentru copil, cuvîntul, fără actul pe care să se rezeme, nu are un efect permanent, ci trebuie să se stabilească în permanență o legătură între ele. Este principiul oricărei recondiționări.

Dacă vorbim unui copil egoist și individualist despre bunătate, despre ajutor reciproc, chiar dacă el pare mișcat de vorbele noastre, acestea nu vor avea nici o valoare pozitivă, dacă nu facem astfel ca ele să fie urmate de un act concret, pe care, implicit, îl vom sugera copilului (repararea și trimiterea jucăriilor pentru sărbători, îngrijirea unui animal mic, ajutorarea unu camarad mai slab la vreo materie de învățămînt etc.).

Stabilirea permanentă a unei legături între vorba și fapta copilului are o mare importanță în educație. Este vorba de întărirea unui sistem prin celălalt, de formarea de noțiuni morale, de obișnuințe înrădăcinate prin practica curentă, asimilate și aplicate conștient, care devin astfel o parte integrantă a comportării și a personalității copilului. Cînd este vorba de comportări, cea mai bună întărire a lor este aprobarea socială — aceea a profesorului, a familiei, a colectivității școlare.

Mediul, educația acționează în permanență asupra comportărilor. După cum spune H. Wallon : *„Nu poți explica o comportare, izolînd-o de mediul în care ea se desfășoară. Comportarea individului se poate schimba în diferitele medii din care face parte. Comportarea copilului încă lipsit de obișnuințe, de o personalitate, confirmată, depinde de mediu, mai mult chiar decît aceea a adultului“**

Scopul spre care ar trebui să se tindă este un fel de unificare a tuturor influențelor educative care lucrează asupra copilului, atît în educația propriu-zisă cît și în recondiționarea comportărilor. Ca să se poată realiza

* Henri Wallon, *Disciplina și tulburările de caracter*, Bulet. Societății franceze de pedagogie, 1, 2, 1938.

aceasta, trebuie să se strîngă legăturile dintre școală și mediul familial, astfel încît pedagogul informat să poată discuta cu părinții despre regimul de viață și de educație cel mai potrivit pentru copil, iar părinții să recurgă la sfaturile pedagogului în caz de greutăți în educare. Iar cînd va fi vorba de a recondiționa comportările, de a se forma inhibiții utile, de a se frîna excitațiile excesive și de a se da copilului motivări valabile, în acord cu posibilitățile și dorințele lui, pentru ca el să dorească să-și schimbe comportarea, tot colaborarea între pedagog și familie se va dovedi cea mai fructuoasă.

O ultimă remarcă : prea adeseori copilul, dar mai ales preadolescentul și adolescentul, au tendința de a-și face „o filozofie" fatalistă, care îl dispensează de eforturile de a schimba ceva din comportamentul său. Și aici, parțial, sîntem în prezența unor noțiuni greșite, dar bine fixate în spiritul lui ; de cîte ori nu aude copilul că seamănă cu cutare sau cutare membru al familiei și că deci are același caracter, același fel de a reacționa ? De la început el ajunge la concluzia că întreaga lui comportare este predeterminată prin ereditate și că ar fi zadarnic să lupte contra acestei „fatalități". Este deosebit de important să se distrugă acest mit, să nu rămînă nici o urmă din el, căci, în cazul contrar, el va împiedica orice muncă de recondiționare. Și este atît de ușor să i se vină de hac ! Primul act concret care va fi altfel decît ceea ce crede copilul că este maniera lui obligatorie de a reacționa va face să se clatine această părere pînă în temelia ei și-l va umple pe copil de bucurie și de încredere în el. Este evident că această primă experiență ar fi fără valoare dacă n-ar fi întărită prin aprobare, prin repetare și prin alte acte. Trebuie ca copilul să-și dea bine seama că acea așa-zisă fatalitate nu era decît un ansamblu de obișnuințe rău adaptate care-l făcea să reacționeze într-un anumit fel într-o situație existentă. Trebuie să se dea copilului sensul responsabilității pentru orice act comis, după ce în prealabil i s-a distrus ideea actului comis în afara voinței lui. Se ajunge la aceasta prin încurajarea copilului de a-și impune voința la realizarea unui act ușor de executat, la început, dar care va rupe rutina reacțiilor greșite și rău adaptate.

IV. Concluzii

Limitînd aici studiul nostru asupra condiționării în cadrul școlii, nu pretindem că i-am explicat natura și nici că i-am epuizat posibilitățile. Am dori să arătăm că orice educație este un act de condiționare, că o recondiționare de comportări este posibilă în cadrul școlii și că obișnuințele morale și comportamentele, întipărite în mintea copilului, intră în sistemul său de comportări și devin trăsături de caracter

Pentru a depăși dresajul, care este legat mai mult de primul sistem de semnalizare, trebuie ca copilul, cu ajutorul celui de-al doilea sistem

de semnalizare, să capete conștiința semnifcațiilor legate de cuvinte, cărora deci este important să li se determine bine sensul. Aceste determinări se fac și ele prin mecanismul reflexelor condiționate, dar pe un plan superior. Gradul de conștiință variază, de altfel, cu vîrsta copilului, și tot educatorul este acela care trebuie să cunoască posibilitățile proprii fiecărei vîrste. Modalitățile de condiționare se referă deci la o evoluție biologică și sînt legate și de tipul biologic al copilului, de interesele lui, de nevoile lui și chiar de locul lui în colectivitatea școlară. Toate aceste metode trebuie puse în armonie cu scopul spre care se orientează comportamentul copilului.

Astfel, teoriile lui Pavlov se extind de la operațiile cele mai simple ale vieții pînă la obișnuințele cele mai morale ale caracterului sau pînă la procesele cele mai precise ale gîndirii. Se vede deci legătura strînsă, care trebuie mereu menținută, între cercetarea științifică și practicile cele mai necesare, între psihologia de laborator și psihologia concretă a educației.

În prezent, în 1960, în mediile competente de psihologi și de pedagogi americani se constată o tendință foarte netă spre aplicarea condiționării la problemele educative și pedagogice, probleme despre care am dat tocmai un scurt rezumat.

EUGENIE EVART-CHMIELNISKI
Cercetător la C.N.R.S.

3

Psihologie diferențială

Caracter și caractere

Pentru cel care prețuiește psihologia concretă, fără îndoială că nu există un studiu mai important și mai seducător decît studiul caracterului. Într-adevăr, în ochii noștri, copiii se deosebesc cel mai mult unii de alții prin caracterul lor și tot pe baza acestuia se organizează raporturile lor neîncetate cu cei care-i înconjură. Este deci firesc ca partea consacrată psihologiei diferențiale să înceapă printr-un studiu al caracterului, în realitatea sa psihologică, și al caracterelor copiilor, în varietatea lor, și deci ca următoarele capitole să se refere, în mare măsură, la această problemă.

Dar, în același timp, se poate spune că nu există, un studiu mai plin de dificultăți. Complexitatea caracterului, pe de o parte, și diversitatea caracterelor, pe de altă parte, prezintă o astfel de natură încît orice stîngăcie în cercetare, orice simplificare în clasificare duc la erori care pot să aibă consecințe pedagogice supărătoare.

Iată pentru ce educatorul, dacă trebuie să se intereseze îndeaproape de acest aspect al psihologiei aplicate, trebuie și să utilizeze rezultatele actuale cu foarte multă prudență.

I. Necesitatea de a cunoaște caracterul copiilor

Nu mai este necesar să fie amintită importanța caracterului, astăzi, cînd cercetările în acest domeniu sînt din ce în ce mai numeroase și cînd caracterologia tinde să se constituie ca o știință alături de psihologia propriu-zisă. Astăzi asistăm la dezvoltarea unei caracterologii a copilului și a adolescentului cu evidente preocupări educative.

Desigur, nu vom putea obține o cunoaștere psihologică a copilului fără cunoașterea caracterului său, după cum fără aceasta din urmă nu va putea să existe nici o orientare judicioasă și nici o educație fecundă.

Îndeobște se consideră că cunoaștem un copil cînd sîntem în măsură să apreciem fidelitatea memoriei, bogăția reprezentărilor sau

soliditatea raționamentelor sale. Dar, dacă ne rezumăm la aceasta, atunci ne scapă un întreg domeniu al psihismului, adesea mult mai important decît activitatea spiritului : alături de aptitudinile intelectuale, există atitudini caracteriale. Știm bine că nu întotdeauna acei care reușesc în viață sînt și cei mai dotați. Trăsăturile pozitive de caracter, tenacitatea, ușurința de adaptare, spiritul de inițiativă etc., contează în profesie cel puțin tot atît cît și calitățile inteligenței.

De altfel, ar fi inutil să opunem atitudinile și aptitudinile cînd ele sînt unite printr-o relație de dependență. Se știe că există elevi puțin dotați la matematică, la limba latină sau la istorie, dar, printr-o muncă perseverentă, aceștia îi întrec pe colegii lor mai inteligenți, dar cărora nu le place efortul sau au o sănătate șubredă. Mai tărziu, succesul profesional depinde, într-o anumită măsură, de atracția sau de antipatia față de profesiunea exercitată. Dacă un copil este orientat spre o profesiune pe care o indică abilitatea sa manuală, dar care îi repugnă, atunci randamentul său riscă să fie mediocru și, pînă la urmă, tînărul respectiv își va schimba profesiunea ; instabilii profesional și ratații sînt adeseori oameni care au fost prost orientați, datorită necunoașterii adevăratului lor caracter. Pe de altă parte, aptitudinile reale ale unui copil pot să fie mascate de unele trăsături de caracter.

> În clasă, judecăm de obicei elevul după ceea ce spune. Dar există elevi gata oricînd să răspundă la întrebările profesorului și pe care, din acest motiv, îi credem mai inteligenți decît sînt. Alții nu vorbesc nimic și sîntem înclinați să-i considerăm mediocri. Este o prejudecată verbală și ea poate să fie cauza unor erori. Pentru a ne da seama că un elev nu e numaidecît un prost pentru că nu e vorbăreț, trebuie să-i cunoaștem caracterul.

Necesitatea de a cunoaște caracterul copilului se impune de timpuriu, căci dezvoltarea caracterului o precede pe aceea a aptitudinilor. Caracterul se organizează în primii ani ai vieții și se stabilizează după pubertate, în timp ce aptitudinile intelectuale, mai ales acelea care interesează latura speculativă a gîndirii, se dezvoltă destul de tîrziu. Dacă educația dorește să exercite o influență asupra caracterului, ea trebuie să profite de perioada în care atitudinile nu sînt încă fixate ; după aceea va fi prea tîrziu. Această acțiune presupune să fim capabili să ne orientăm în mijlocul diversității caracterelor copiilor. Există elevi apatici, care trebuie stimulați tot timpul în muncă ; sînt alții pe care este necesar să-i frînăm, să-i disciplinăm ; în sfîrșit, o altă parte din ei, naturile sensibile, de exemplu, trebuie susținuți, ajutați. Este necesar ca recompensele să se acorde ținîndu-se seama de varietatea caracterelor. Arta de a așeza elevii în clasă, tît de bine definită de J. Bourjade, se bazează pe același principiu.

> Prea deseori ne mulțumim să-i așezăm în prima bancă a clasei pe cei care văd sau aud prost ; trebuie să-i avem în vedere și pe cei agitați, pe neatenți și amorfi, astfel încît aceștia să nu scape supra-

vegherii profesorului ; elevii studioși pot, din contra, să fie așezați fără nici un inconvenient în fundul clasei. Vorbăreții, dacă sînt așezați alături, își pierd timpul ; dar mai putem neutraliza un turbulent dacă îl așezăm lîngă un liniștit, și putem influența un taciturn dacă îl așezăm lîngă un elev care posedă un caracter deschis.

În fine, o clasă este un mediu de viață unde fiecare, în raport cu caracterul său, are un rol de îndeplinit ; copiii meticuloși pot avea sarcina de-a avea grijă de bibliotecă și de muzeul școlar ; cei descurcăreți — pe aceea de a aduce florile sau obiectele necesare lecției; autoritarii — grija de a conduce un joc colectiv ; cei ponderați — supravegherea celor mici, atunci cînd profesorul este ocupat cu cei mari.

II. **Dificultățile acestui studiu**

Studiul psihologic al caracterelor devine dificil mai întîi pentru că domeniul său nu este precis delimitat. În limbajul curent, cuvîntul „caracter" are sensuri foarte diferite ; îl găsim ca sinonim al temperamentului, al personalității sau chiar al voinței. „Caracterul bun" al unui copil este opus „caracterului rău" al altuia sau copilul care are caracter, celui fără caracter. Varietatea definițiilor pe care psihologii le dau caracterului este cel puțin tot atît de mare (2) ; cel mai bine ar fi poate să renunțăm la utilizarea acestui termen în psihologie, pentru ca să nu vorbim decît despre „personalitate", ca în America. Dar cuvîntul „caracter" este atît de curent în franceză încît n-am putea să-l ștergem din vocabularul psihologic fără inconveniente ; de aceea, mai degrabă ne deprindem cu el.

Pentru a vedea limpede, să ne amintim încă de la început că, etimologic, caracter înseamnă „amprentă", semn distinctiv. Caracterul este deci ceea ce ne permite să recunoaștem pe cineva, ceea ce-l deosebește pe un om de ceilalți, elementul intim și ireductibil care-i dă fiecăruia stilul propriu. Dar, în același timp, caracterul este o unitate vie și dinamică, un ansamblu care reprezintă mai mult decît suma atitudinilor de caracter, așa după cum o melodie înseamnă mai mult decît simpla succesiune a notelor care o compun. În afară de aceasta, caracterul este mai puțin legat de inteligență decît de afectivitate și mai ales de activitate, căci se exprimă prin acte de comportare. În fine, este un mod obișnuit de a fi, și nu un mod accidental și, în consecință, un element de permanență și de stabilitate relativă în timpul existenței noastre.

Cea mai importantă dintre aceste trăsături este, fără îndoială, aceea care face din caracter forma idiosincrasică a conduitei. Se definește deci prin felurile relațiilor cu oamenii. Există caractere închise, bănuitoare sau care se simt prost în mijlocul unui grup ; altele sînt deschise, încrezătoare, optimiste. Dar nu este vorba numai de *felurile relațiilor cu ceilalți*, ci și de *felurile relațiilor cu sine însuși*, în întreaga măsură în care

ființa umană își apreciază propria-i conduită. În ceea ce mă privește, acord o mare importanță acestei componente a caracterului, care, în general, este uitată pentru că aceste atitudini față de sine însuși sînt mai puțin vizibile decît celelalte și, de asemenea, pentru că, în oarecare măsură, ele sînt similare. Dar aceasta nu se întîmplă totdeauna : poți fi exigent față de tine și indulgent față de altul, sau invers, timid în societate și plin de propria-ți superioritate etc.

Caracterul apare astfel ca ansamblul gusturilor și tendințelor, al modurilor de a simți și de a acționa ce se manifestă prin conduită ; o concepție mai precisă însă înțelege prin caracter modalitățile obișnuite de relație ale individului cu ceilalți și cu sine însuși ; studiul său formează obiectul caracterologiei*.

Este adevărat că, în legătură cu acest subiect, s-ar putea pune întrebarea prealabilă : întrucît caracterul constituie un element individual, poate el oare să reprezinte obiectul unei cunoașteri de tip științific ?

Deoarece nu există decît o știință a generalului, caracterologia nu se pulverizează oare într-un număr infinit de portrete ? Obiecția nu pare întemeiată deoarece, dintr-o perspectivă generală, se poate studia pe de o parte, dezvoltarea caracterului, structura sa, raporturile cu diversele aspecte ale activității psihice, iar pe de altă parte, diversitatea caracterelor făcînd apel la tipologiile caracterului.

Altă obiecție : este posibil să vorbim despre caracterul copilului în modul în care l-am considerat ? Bineînțeles că anumite trăsături, cum sînt : unitatea, permanența sînt incomplet dezvoltate în timpul primilor ani de viață, dar nu este mai puțin adevărat că, foarte de timpuriu, caracterul se individualizează și că atitudinile încep să se organizeze încă de la primele contacte cu mediul înconjurător. Primele înfiripări se întrezăresc din leagăn : un nou-născut rămîne liniștit, se lasă manipulat și se joacă cu puține obiecte ; altul se irită din nimic și gesticulează. În școală, diferențele se accentuează, fie că este vorba de modul de lucru și de joc, fie că este vorba de raporturile copilului cu colegii. Caracterul, în realitatea sa psihologică, și caracterele, în diversitatea lor, se conturează deci în timpul copilăriei : studiul lor este posibil.

Dacă eliminăm discuțiile de principiu, pentru ca să nu reținem decît partea practică, în fața noastră apare o nouă dificultate : ce metodă

---

* În același fel, ansamblul modalităților obișnuite de relație ale fiecăruia dintre noi cu faptele și ideile, prin intermediul activităților verbale, orale sau scrise, constituie stilul spiritual la care am avut prilejul să ne referim. Studiul său este noologia, termen propus de Mentré ; dar nu îl examinăm aici. Caracterologia și noologia sînt două dintre domeniile principale ale psihologiei diferențiale.

trebuie să utilizăm pentru explorarea caracterului ? Caracterul este o realitate complexă care rezistă la analiză. După cum bine a arătat W. Stern, actul cel mai obscur angajează întreaga personalitate. O încercare parțială nu ne dezvăluie neapărat fondul caracterului ; ea ne poate chiar îndepărta de acest fond. Trebuie să intepretăm reacții globale, să măsurăm un ansamblu de manifestări. De aici măsura este mai anevoioasă decît atunci cînd este vorba de o aptitudine motrice sau de un nivel mintal care se pretează controlului experimental, deoarece, în prealabil, copilul poate fi pus în condiții definite. Dimpotrivă, examenul caracterului trebuie să se facă, după expresia fericită a lui W. Boven (3) „la cald", adică atunci cînd omul este angajat într-o acțiune reală, așa cum se întîmplă în viața obișnuită. Ceea ce trebuie să facem în primul rînd este să surprindem reacțiile spontane. În această privință, școala reprezintă un mediu mai favorabil decît laboratorul.

Pentru educator, observația rămîne metoda cea mai sigură și cea mai suplă, care ne permite să acumulăm fapte interesante, să le punem în raport unele cu altele, să descriem un ansamblu de semne revelatoare. În clasă, ea se poate efectua prin studiul gesturilor, al atitudinilor și mai ales prin studiul expresiilor feței cînd se săvîrșește o acțiune ; a nota că un copil îl lovește pe un coleg înseamnă puțin lucru, dacă nu am surprins ceea ce se poate citi pe fizionomia sa în acel moment.

Natura elevilor se exprimă mai liber în timpul recreațiilor, de aceea observarea modului cum se joacă prezintă un interes excepțional pentru studiul caracterului.

Există jocuri colective, în care fiecare grupă de copii are șefii săi și rolurile sale. Fără să mai amintim de revelațiile pe care le aduce manipularea jucăriilor, care sînt demontate sau colecționate, împrumutate ori păstrate cu grijă etc.

Astfel de condiții sînt greu de realizat în experimentul de laborator. Metoda statistică, grație căreia studiul inteligenței și al aptitudinilor a făcut atîtea progrese, a dat rezultate puțin satisfăcătoare cînd s-a încercat să fie aplicată la studiul caracterului. S-a încercat să se măsoare trăsături izolate. În afară de aceasta, cu toată ingeniozitatea psihologilor care căutau să se apropie de condițiile vieții reale a copilului, rezultatele sînt nesigure : ce copil ar fura în cursul unui test de probitate ? Sau ar minți în cursul unui test de sinceritate ?

Dacă nu i se explică scopul probei, există riscul ca el să se dezintereseze. Dacă ne străduim să-l derutăm și să-l facem să presupună că scopul urmărit este altul, atunci ar domni incertitudinea.

Un exemplu clasic pentru acest gen de teste de caracter este *testul de sinceritate*, care constă în a prezenta copilului o listă de titluri de lucrări, cerîndu-i-se să le însemneze cu o cruce pe acelea pe care le-a citit. Jumătate din titluri sînt inventate. Copilul, ignorînd scopul probei, înclină să creadă că urmărim să apreciem lectura sa, cultura literară. Dacă este lăudăros și încearcă să înșele, el va însemna cu o cruce chiar titlurile unor cărți care nu există. Vom ști astfel dacă e sincer sau nu. Dar ne dăm seama ușor că și alți factori, cum ar fi : zăpăceala sau memoria imprecisă, pot acționa în același sens și deci pot falsifica rezultatul.

Pentru studiul caracterului dispunem astăzi de metode mult mai eficace: aceea a tehnicilor proiective, cum este testul Rorschach, T. A. T.-ul, cu varianta sa pentru copiii mici, C. A. T., testul satului, desenul liber, povestirile cu continuare etc. (5)

Principiul comun acestui gen de probe este următorul: i se cere copilului să spună ce vede în figura sau desenul ce i se prezintă; el proiectează inconștient dificultățile sale afective, tendințele sale profunde în răspunsurile pe care le dă, în povestirile pe care le compune și în care are un rol etc. Interpretarea răspunsurilor cere o solidă formație tehnică a psihologului, precum și o mare pătrundere psihologică. Aceasta înseamnă că tehnicile proiective nu pot fi utilizate fără o îndelungată exercitare. Din această cauză, popularizarea lor în presa de mare tiraj nu se poate face fără riscuri. În mîna unui expert, tehnicile proiective permit o investigație profundă a caracterului. Ele se dovedesc utile mai ales pentru examinarea copiilor inadaptați.

Testul Rorschach este cel mai vechi și mai celebru dintre testele proiective. Binet și Henri avuseseră deja ideea utilizării la copii a petelor de cerneală răspîndite pe bucăți de hîrtie împăturite în două. Dar psihologul elvețian Rorschach a fost acela care a elaborat testul petelor de cerneală în scopul diagnosticării caracterului. În aceste figuri stranii, astfel formate, unii subiecți văd animale sau ființe fantastice, unii sesizează ansambluri semnificative, alții, mici detalii ale figurii etc. După numărul, natura, conținutul răspunsurilor și grație unei notări speciale, psihologul poate proceda la o analiză complexă a caracterului.

Există și alte mijloace pentru acest studiu, în special analiza morfologică a corpului și mai ales a feței, în raportul lor cu conduita, grafologia, studiul mîinilor și al gesturilor. Acestea sînt, după cum a spus H. Wallon, „științe în formație", care analizează modalitățile de exprimare ale caracterului. Ele pot furniza indicații utile, dar la ora actuală nu sînt suficient de sigure, pentru ca pe baza lor, să putem considera rezultatele altfel decît ca pe niște simple indicii.

Scrisul, ca și celelalte gesturi, este legat de caracter (6). Dar scrisul copilului este schimbător și mai puțin expresiv decît scrisul adultului. Totuși, cînd este întortocheat, neregulat, scrisul poate să ajute la diagnosticarea unui temperament nervos, în timp ce un scris cu litere rotunde și puțin turtite este adesea expresia unei naturi liniștite. Dar mai ales variațiile scrisului pot să informeze asupra schimbărilor survenite în temperamentul sau în sănătatea elevului.

III. Evoluția caracterului

Caracterul copilului se organizează treptat, sub influența temperamentului înnăscut și a mediului în care trăiește. Evoluția sa apare condiționată de acțiunea a doi mari factori care determină dezvoltarea mintală.

Unii psihologi contestă această evoluție. Pentru Le Senne (7), de exemplu, caracterul, „ansamblul dispozițiilor înnăscute care formează scheletul mintal al individului", nu se schimbă ; ceea ce se schimbă este personalitatea individuală. Dar presupunînd că putem vorbi de un „schelet mintal" la copil, prin analogie cu scheletul osos, există, pentru unul ca și pentru celălalt, schimbări sensibile în cursul creșterii, oricîtă importanță am acorda, pe de altă parte, dispozițiilor înnăscute, adică factorilor ereditari. A opune caracterul, care ar rămîne neschimbat, personalității, care se transformă, nu ar însemna decît complicarea problemei, în loc de rezolvarea ei, apropiindu-se caracterul de temperamentul biologic, iar personalitatea de rolurile sociale, în timp ce caracterul este o realitate dinamică, constituită din asocierea strînsă a acestor componente.

O dificultate reală, mai ales cînd este vorba de copii, o constituie cunoașterea contribuțiilor temperamentului și ale mediului la formarea caracterului. Trebuie să recunoaștem că astăzi psihologia atribuie o importanță mult mai mare ca altădată acțiunii mediului de viață și în consecință, educației. O reacție justificată împotriva interpretărilor fixiste, care făceau din ființa umană prizonierul dispozițiilor ereditare, a avut ca rezultat punerea în valoare a întregii importanțe pe care o prezintă condițiile de educație pentru evoluția copilului și, în special, pentru dezvoltarea tendințelor și atitudinilor sale de caracter. Psihologia condiționării, psihanaliza și psihologia socială au acționat puternic în favoarea acestei răsturnări de perspective. Cîteodată chiar, s-a trecut de la un exces la altul și există tendința de a uita că influențele exogene se exercită pe „terenuri" foarte diferite, datorate temperamentului fizic al copilului. Această exagerare poate să producă, cu timpul, decepții printre educatori. Este bine să ne amintim că nu se creează caractere, ci că ele se formează.

> Temperamentul înseamnă amestec ; se știe că în medicina lui Hippocrat temperamentul însemna amestecul, în diverse proporții, în raport cu indivizii, a celor patru „umori", umoarea preponderentă avînd ca rezultat, după caz, un temperament sanguin, flegmatic, coleric sau atrabilar. Această veche concepție umorală a fost reînnoită prin recentele descoperiri relative la glandele endocrine și la sistemul nervos vagosimpatic, a căror influență asupra caracterului este evidentă. Temperamentul poartă amprenta funcțiunilor noastre organice ; s-a putut spune că cenestezia, sinteza impresiilor organice pe care le trăim, este elementul fundamental al individualizării caracterului. Temperamentul se exprimă, de asemenea, prin alura generală a corpului : în școală întîlnim vlăjgani muschiuloși, iubitori de sport și de acțiune : alți elevi sînt slăbănogi, debili, vitalitatea lor pare scăzută ; de asemenea, alții au forme rotofeie, sînt roșcovani la față, mîncăcioși, iscusiți și veseli etc.

Temperamentul este baza organică a caracterului. Îl căpătăm de la naștere. Înțelepciunea populară distinge încă din copilărie temperamen-

tele „bune" și cele „rele", dar nu trebuie să uităm că nu tot ce este înnăscut apare numaidecît chiar de la naștere : temperamentul se dezvoltă în timpul creșterii. Supus influenței eredității, s-ar părea că el scapă acțiunii mediului. Astăzi sîntem mult mai puțin siguri ca altădată de această fatalitate. Medicina este deja în stare să trateze în mod eficace unele tulburări ale temperamentului, și aceasta mai ales cu ajutorul extraselor endocrine. Nu trebuie să uităm, pe de altă parte, că condițiile de viață, alimentația, în mod special, au o influență puternică asupra constituției fizice a copilului.

Dacă ereditatea determină trăsăturile fizice, substratul organic, ceea ce Alain numește „semnele constante", și dacă ea orientează posibilitățile copilului, aceasta este departe de a reglementa și de a explica totul. Mediul de viață, familia, școala, profesiunea, viața socială, în general, au un rol preponderent în formarea caracterului, așa cum se va vedea în capitolele următoare. Istoria personală a fiecăruia, împletită cu evenimentele din viața lui apasă, de asemenea, asupra formării caracterului.

Principalele aspecte ale acestei evoluții au fost examinate în prima parte a cărții unde s-a expus evoluția generală a copilului și a adolescentului. Ne mărginim a aminti aici că dezvoltarea caracterului se manifestă de obicei, așa cum a arătat atît de bine E. Boesch (5), printr-o socializare progresivă a comportării, prin organizarea lui în jurul cîtorva nuclee, cum sînt familia și profesiunea, prin dobîndirea unui echilibru afectiv, o dată cu îmbogățirea sensibilității, și prin cunoașterea scopurilor și a mobilurilor comportării în funcție de un sistem de valori personale care se elaborează în cursul dezvoltării.

Poate că tocmai în domeniul caracterului evoluția psihică se observă cu mai mare ușurință. Această evoluție se face mai ușor sau mai greu, în funcție de vîrsta subiectului. Putem observa faze relativ liniștite, care alternează cu faze mai agitate. Caracterul sugarului începe să se organizeze începînd cu agitația difuză, mai întîi cu reacțiile de atitudine, apoi cu reacțiile de prestanță, care au fost atît de bine studiate de H. Wallon (8) ; astfel, modalitățile de contact cu ambianța se individualizează treptat. Apare, apoi cam pe la vîrsta de trei ani, o perioadă de opoziție, cu intensitate și durată variabile, manifestată prin încăpățînare, respingere și capriciu. Perioada școlară grăbește progresul socializării prin lărgirea cercului de relații interpersonale și prin constituirea unei rețele de deprinderi sociale. În momentul pubertății, caracterul devine din nou, în mod trecător, instabil, apoi se dezvoltă o afirmare de sine, ale cărei modalități variază, așa cum am văzut, în funcție de adolescent. Modurile de contact cu altul și cu sine însuși se precizează atunci și tind să se stabilizeze, formînd ceea ce va fi comportarea adultului. Acesta este momentul în care formarea caracterului tinde să se diversifice. Cu cît observ mai mult adolescenții care vin la consultațiile date de Centrul psihopedagogic, cu atît mă conving mai mult că fiecare

dintre ei are modul său propriu de a evolua şi că, dacă voim într-adevăr să-i ajutăm să-şi înlăture dificultăţile, cunoaşterea acestui mod individual de dezvoltare este indispensabilă.

Aceste dificultăţi de caracter sînt numeroase ; pentru a se manifesta, ele nu aşteaptă totdeauna adolescenţa, ci, din contra, unele sînt foarte precoce. Ele pot să tulbure evoluţia comportării, pot să strice raporturile dintre copil şi anturajul său şi să producă una din numeroasele forme de inadaptare*.

Unele dintre aceste forme sînt legate de o stare fizică deficientă, care face să apară sentimente de inferioritate, nesiguranţă, atitudini de retragere sau, din contra, de revendicare. La copilul infirm, orb, diabetic etc., se găsesc astfel de trăsături de caracter legate de infirmitate sau de maladie. Alteori, ceea ce face mai dificilă o bună adaptare este o instabilitate motorie sau o hiperemotivitate. În toate aceste cazuri se vorbeşte de *tulburări constituţionale*, care ţin de o supraveghere medicală.

Celălalt grup de anomalii ale caracterului cuprinde *tulburările reactive* la situaţii dificile, în special la o situaţie familială defavorabilă ; capitolele care urmează subliniază numeroase aspecte a ceea ce numim, de obicei, „defecte" de caracter şi care sînt strîns legate de condiţiile de viaţă ale copilului. Tachinăria, bosumflarea, gelozia, lenea, prefăcătoria şi atîtea alte atitudini pe care le putem observa au o motivaţie psihologică complexă, care adesea nu poate fi lămurită decît printr-o examinare aprofundată. Chiar dacă este vorba de uşoare anomalii, care nu produc o inadaptare gravă, ele merită atenţia educatorului şi un efort de înţelegere din partea sa. Caracterul unui copil este supus la necontenita presiune a condiţiilor de educaţie şi cîteodată este suficientă o nimica toată ca să tulbure, din nenorocire, în chip durabil, echilibrul său afectiv.

IV. Tipuri şi categorii de caracter

La un grup de copii, noi trebuie să observăm nu *caracterul* în general, ci *caractere* diferite. Această varietate a caracterelor umane a reţinut de foarte mult timp atenţia moraliştilor şi medicilor, mai apoi a psihologilor. S-a căutat să se găsească asemănări între indivizi pentru a-i clasifica în grupe. Într-adevăr, trăsăturile de caracter nu sînt distribuite la voia întîmplării, ci prezintă corelaţii între ele, care ne determină să vorbim de *tipuri* de caracter. Tipologiile caracterologice sînt numeroase ; lui Schreider i-au trebuit mai multe volume pentru

* A se vedea *Les enfants et les adolescents inadaptés et L'Education nationale*, Cahiers de pédagogie moderne (Ed. A. Colin-Bourrelier).

a le face, în ajunul ultimului război mondial, inventarul metodic (9) În mare, s-ar putea deosebi, după cîte mi se pare, două feluri de clasificare a caracterelor :

1) tipologiile pe care le-aș numi *combinatorii*. Ele pleacă de la analiza caracterului și izolează anumiți factori fundamentali, ca : activitatea, emotivitatea ; clasificarea caracterelor se efectuează ulterior prin combinarea acestor factori ;

2) tipologiile *constituționale*, care se bazează pe raporturile dintre organism și caracter.

În Franța, primele tipologii combinatorii, încercate în jurul anului 1900 de către Ribot, Paulhan sau Malapert, au fost înlocuite de caracterologia lui Le Senne (7) și a discipolilor săi. Această caracterologie are ca punct de plecare lucrările psihologilor olandezi Heymans și Wiersma, bazate pe un studiu statistic și pe examinarea a numeroase cazuri individuale. După această interpretare, caracterul are trei rădăcini fundamentale : emotivitatea (*E*), activitatea (*A*) și persistența reprezentărilor care se exprimă prin primaritate (*P*) sau secondaritate (*S*), adică prin reacția rapidă sau lentă a individului la evenimente. După prezența sau absența acestor trei factori, se obțin, prin combinarea lor, cele opt mari familii de caracter, cunoscute în limbajul obișnuit : nervoșii (Emotivi, Inactivi, Primari), sentimentalii (*E, nA, S*), pasionații (*E, A, S*), colericii (*E, A, P.*), și sanguinii (*nE, A, P*), flegmaticii (*nE, A, S*), amorfii (*nE*, n*A, P*) și apaticii (*nE, nA, S*). Analiza caracterului astfel considerat a fost precizată și perfecționată de G. Berger (10). A. Le Gall a aplicat caracterologia lui Le Senne la studiul copiilor și adolescenților (12) și P. Mesnard a expus aplicațiile pedagogice (13).

Fiecare caracter are nevoie de o educație potrivită lui. Un copil coleric, de pildă, adică emotiv, activ și cu reacții rapide, ridică probleme cu totul diferite de cele ale sentimentalului sau flegmaticului. P. Mesnard, care descrie acest caracter ca fiind viguros și zăpăcit, exuberant și de o impulsivitate violentă, subliniază gustul său pentru mișcare, schimbare, tendința spre independență, legată, în același timp, cu dorința de aprobare, precum și precauțiile pe care aceste trăsături de caracter le impun.

Una și aceeași trăsătură negativă poate să ia forme foarte diferite, în raport de tipul de caracter al copilului. Este ceea ce a arătat G. Berger în legătură cu copiii denumiți leneși, care sînt toți inactivi (*nA*), adică nu acționează ușor, dar a căror lene este foarte diferită, după cum aparțin tipului nervos sentimental, apatic sau amorf (11).

În fine, aceeași metodă pedagogică (metodele active sau cercetășia, de exemplu) are efecte diferite, după caracterul copilului căruia i se aplică. Astfel. A. Le Gall subliniază valoarea muncii în grup pentru caracterele neemotive și inactive, așa cum sînt apaticii, în timp ce pentru alte tipuri efectele muncii în echipe sînt mai discutabile : copiii sentimentali, de exemplu, se integrează greu în grup și preferă să lucreze singuri.

Tipologiile constituţionale se sprijină fie pe datele antropometriei, fie pe interacţiunea diferitelor glande endocrine, fie pe psihopatologie. Dar cel mai adesea ele se străduiesc să asocieze aceste date diferite pentru a defini anumite orientări tipice ale *conduitei*. Cele mai cunoscute sînt cele ale lui Kretschmer şi Sheldon.

S-au putut defini, prin analogie cu tipurile caracteriale împrumutate din patologia mintală, în special anumite tipuri de caractere normale. Sintonicii sau cidoizii sînt caractere deschise, extravertite, sociabile, descurcăreţe, puţin constante. Schizoizii sînt introvertiţi, au un caracter rigid, puţin sociabil, timid şi înclinat spre idealism. Isteroizii sînt amabili, nervoşi, egoişti şi cabotini. Epilepzoizii par calmi, dar au explozii bruşte de violenţă, se complac în detalii şi devin „cramponi" în viaţa practică. S-ar putea defini, de asemenea, prin analogie cu bolnavii paranoici, caracterele paranoide, pătrunse de vloarea proprie, revendicative sau interpretative, după caz, şi pe care hipertrofia eului le face dificile în relaţiile sociale.

Aceste tipuri constituţionale apar deja în timpul copilăriei. În acest mod, Burckersrode şi Ille au descris, printre elevi, tipul deschis, zglobiu, practic, foarte la largul său la şcoală, corespunzînd cicloidului, şi tipul rigid, taciturn, bogat în proiecte, simţindu-se prost printre colegi şi corespunzînd schizoidului (14). Interesul pentru aceste tipuri constituţionale depăşeşte perioada şcolară ; în momentul orientării profesionale, este util să ne amintim că din cicloid ar ieşi un bun comerciant, din schizoid un administrator rigid, iar epileptoidul poate deveni un animator şi om de afaceri.

Dar ce valoare trebuie să acordăm acestor genuri diferite de clasificare a caracterelor ?

Toate acestea răspund unei nevoi profunde a spiritului : aceea de a evita împrăştierea şi de a aduce infinita diversitate a caracterelor la forme caracteristice. Tipul ar fi un intermediar fericit la jumătate de drum între generalizările teoretice şi fărîmiţarea cunoştinţelor. Totuşi, tipologiile caracterelor ridică obiecţii serioase.

Numărul lor prezintă îngrijorare, cu toate raporturile ce le pot avea între ele. Însăşi noţiunea de tip a suscitat multe critici în psihologie. Într-adevăr, ea presupune că există grupe de caractere bine definite, dar că nu există indivizi corespunzînd unui tip pur. Tipul este o entitate şi tipologiile schematizează oarecum realitatea, orice am face pentru a micşora rigiditatea clasificării lor. În afară de aceasta, ele opun adesea o trăsătură de caracter alteia, visătorul impulsivului, sociabilul taciturnului etc. ; ne putem întreba însă dacă fiecare copil, de exemplu, nu e mai mult sau mai puţin introvertit, mai mult sau mai puţin impulsiv etc., în mod variabil, după momentele existenţei sale. În fine, şi mai ales, nu trebuie să uităm că orice clasificare şi orice caracterizare necesită, pentru a fi valabilă, numeroase anchete, controale riguroase, care sînt încă departe de a fi toate satisfăcătoare. Carac-

terologii sînt convinși de acest lucru, dar trebuie să-i avertizăm pe educatori în legătură cu pericolul crescînd de a aplica în grabă instrucțiuni sau scheme care nu se bazează decît pe aparențe sau aproximații.

În definitiv, noțiunea de *tip de caracter* este pe cît de utilă pe atît de seducătoare. Cu toate inconvenientele sale, este de dorit să o păstrăm, cu condiția de a-i preciza locul în studiul caracterului. Tipologia reprezintă, mi se pare, un moment al cercetării psihologice. Ea furnizează puncte de reper, ea ne permite să ne orientăm în multitudinea de caractere individuale și să prevedem, în mare, modurile de comportare după tipul căruia îi aparține cutare sau cutare copil. Dar, dacă vrem să ajungem la caracter în realitatea sa concretă, trebuie să depășim tipul. Este ceea ce ne arată necontenit practica clinică (15). În cazul unui copil, invenstigarea caracterului său necesită punerea metodică în funcțiune a tuturor resurselor psihologiei, a tipologiilor ca și a tehnicilor proiective, chestionării, studiul performanțelor etc. Cu această condiție putem spera să sesizăm caracterul copilului în realitatea sa specifică, să-i reperăm posibilitățile și dificultățile și să-l ajutăm să se dezvolte (16).

MAURICE DEBESSE

Bibliografie

1. J. Bourjade, *Plaidoyer pour la pédagogie du caractère* (Bull. de la S. Binet, 1932)
2. A. Roback, *The psychology of Character* (Londres, 1931).
3. W. Boven, *La science du caractère* nouv. édit. (Delach. et. Nistlé).
4. N. Braunshausen, *L'étude experimentale du caractere* (Uccle, 1937).
5. E. Boesch, *L'exploration du caractère de l'enfant* (Editions du Scarabée, 1952).
6. Lecerf et Mialaret, *L'écriture et la connaissance des enfants* (Bourrelier, 1951, épuis).
7. R. Le Senne, *Traité du caractérologie* (P.U.F.).
8. H. Walon, *Les origines du caractere chez l'enfant* nouv. édit. (P.U.F.).
9. E. Schreider, *Les types humaines* 3 vol. (Herman, 1937).
10. G. Berger, *Traité pratique d'analyse du caractère.* Coll. Caractères (P.U.F.).
11. G. Berger, *Le problème psychologique et moral de l'enfance inadaptée* (Sauvegarde de l'enfance, mars-vril, 1952).
12. A. Le Gall, *Caractérologie des enfants et des adolescents* Coll. Caractères (P.U.F.).
13. P. Mesnard, *Education et caractére* (P.U.F., 1953).
14. J. Burckersrode et K. Ille, *Charakterbeurteilung von Kindern auf Grund typologischer Betrachtungsweise* (Leipzig, 1933).
15. G. Mauco, *Le caractère de votre enfant* (Sudel, 1958).
16. M. Debesse, *Les problèmes psychologiques de la typologie* („L'Individualité humaine", Éditions de la Revue de Morphopsysiol. hum., 1950).
17. M. Debesse, *La formation du caractère* („Bulletin de psychologie", 1959—1960).

Copilul leneș

Orice copil care nu se adaptează ritmului cerut de educator este, în general, clasificat drept un copil leneș.

În categoria leneșilor se trec astfel multe tipuri de conduite. Se pun abuziv sub aceeași etichetă copii bolnavi sau obosiți, copii debili, cei înapoiați afectiv, întîrziați în dezvoltare, caracteriali, copii blocați în sensibilitatea lor, copii revoltați contra mediului sau tiranizați de părinții lor, copii instabili, dislexici sau stîngaci contrariați, copii victime ale metodelor proaste de învățămînt sau ale programelor supraîncărcate sau chiar, pur și simplu, victime ale unei școli care nu ține seama de posibilitățile psihofiziologice ale elevilor.

Cel mai leneș este aici, deci, adultul care se grăbește să eticheteze și să clasifice copilul, fără să caute mai întîi să-l înțeleagă.

De fapt, se poate afirma că lenea, ca și neatenția, nu există în sine. Ea nu face decît să traducă o tulburare sau o inapetență a copilului, a cărei cauză trebuie să fie căutată ; ca și copilul care nu are poftă de mîncare, copilul zis leneș dă la iveală un rău fizic sau psihic, afectiv sau mintal. Aceasta este cu atît mai adevărat cu cît mulți copii zișilenești sînt tot atît de silitori ca și ceilalți. Într-un fel, buna lor voință este chiar mai meritorie decît cea a colegilor lor mai bine adaptați. De altfel, se constată că reproșurile și sancțiunile, departe de a le ameliora, le măresc greutățile și le răpesc ultimele lor mijloace.

Cauzele posibile ale leneviei ascund un mare număr de factori determinanți. Pentru a facilita examinarea lor, le vom grupa într-un mod simplist, dar comod, în trei rubrici mari :

1) *Cauzele fizice* care apasă mai ales asupra sănătății fizice a copilului, asupra dezvoltării și activității sale fiziologice și intelectuale.

2) *Cauzele de natură pedagogică și intelectuală,* cum sînt : înapoierea și debilitatea mintală, erorile pedagogice.

3) *Cauzele afective* sau relaționale, care pot aduce o tulburare a sensibilității și a caracterului și care își au sursa în reacțiile copilului la mediul său familial sau școlar și invers.

I. Cauzele fizice ale lenei

Cauze frecvente sînt motivele de sănătate. Ele nu sînt totdeauna aparente, și numai un examen medical aprofundat le va putea descoperi. Ele pot să fie doar temporare și trecătoare, cum este oboseala datorată creșterii, cum sînt tulburările fiziologice ale adolescenței, surmenajul momentan, lipsa de somn. Toate acestea pot proveni dintr-un mediu familial și social defavorabile : lipsurile materiale, locuință necorespunzătoare, subalimentație, lipsă de igienă, părinți nedemni sau incapabili. Aici, remediul este clar indicat, ceea ce nu înseamnă însă că poate fi totdeauna ușor de aplicat, mai ales atunci cînd intervine carența socială și familială.

Dar de cele mai multe ori, cauza fizică a lenei rezidă într-o insuficiență fiziologică a copilului.

Aceasta poate fi o maladie nedescoperită. Anumite tulburări endocrine au un răsunet direct asupra activității copilului. De aici, anumite apatii sau o anumită instabilitate, cum se întîmplă la distiroidieni. Tulburările vegetative, anemiile pot avea și ele o influență negativă asupra comportării copilului. Tendințele la epilepsie, tulburările cerebrale, care pot fi uneori descoperite de o electroencefalogramă, pot sta la originea „lenei".

Debuturile anumitor tulburări psihiatrice, cum sînt demența precoce sau schizofrenia, acționează direct asupra activității copilului și o tulbură.

Se constată că acești bolnavi au cunoscut, de obicei, la școală sau în familie, avalanșa de sancțiuni și de reproșuri care apasă asupra copilului leneș.

Influențele senzoriale ignorate explică un anumit număr de așa-zise lenevii. Copilul care vede sau aude prost este handicapat față de lucrările cerute, față de frații și surorile sale și față de colegii săi. Pe de altă parte, educatorii îi reproșează întîrzierile sau lucrurile neînțelese, care sînt de fapt consecința insuficiențelor sale senzoriale. Aceste reproșuri și pedepse agravează situația, creează la copil un sentiment de insecuritate. El se descurajează sau se revoltă. În școală, unde înțelege greu, din cauza deficienței sale, unde este în întîrziere în raport cu ceilalți, unde poate fi acuzat de neatenție, cînd de fapt a văzut sau a auzit prost, interesul lui diminuează și activitatea sa se restrînge.

Cauze ale lenei copilului pot fi și alte defecte organice. Stîngacii contrariați, dislexicii, toți cei care au dificultăți de percepție spațială sau legate de lateralitate pot fi jenați sau întîrziați în activitatea lor. Neîndemînarea și întîrzierea îi condamnă să fie considerați ca leneși. Reproșurile se adaugă la dificultățile lor și izbutesc să-i facă să-și piardă interesul pentru muncă.

II. Cauzele de natură pedagogică și intelectuală

Ajungem astfel la lenea școlară, care își are sursa, în parte, în erorile sau insuficiențele pedagogice.

Profesorii ascultă uneori de o tendință la comoditate, care constă în a-l condamna mai degrabă pe elev, decît propriile lor metode de lucru. Or, se întîmplă ca elevul, clasificat ca leneș, în realitate să fie considerat astfel datorită condițiilor pedagogice defavorabile : programe supraîncărcate, învățămînt abstract sau prea scolastic, metode de învățămînt defectuoase, clase prea numeroase, profesori fără experiență pedagogică sau psihologică, sancțiune disciplinară neadecvată, clasă repetată etc.

Fără indoială, clasa pe măsură proprie nu e decît un ideal și socializarea trebuie să impună reguli colective. Dar mai trebuie ca munca școlară să fie adaptată posibilităților psihofiziologice ale copilului. Or, adeseori, învățămîntul prea abstract impune ore lungi de imobilitate unor organisme tinere care au nevoie de a activitate concretă și senzorială. Pe de altă parte, anumiți profesori nu reușesc totdeauna să facă interesantă munca cerută. În consecință, copilul nu poate să-și fixeze atenția și este repede clasificat ca leneș.

Rămînerea în urmă la învățătură poate să aibă aceleași consecințe. Copiii ale căror studii au fost tulburate sau întrerupte nu pot urma cursurile la fel cu colegii lor. Cîteodată, ei nu pot înțelege din cauza lacunelor anterioare. Întîrzierile se acumulează, antrenînd reproșuri și descurajare. Aici iarăși, interesul dispare și copilul nu mai poate desfășura cum trebuie munca cerută.

Rămînerea în urmă la învățătură se poate limita la una sau două materii, de exemplu, la matematică, la care elevul nu poate înțelege lecțiile actuale din cauza absenței cunoștințelor anterioare. În asemenea cazuri, cîteva lecții particulare pot reduce cauza lenei ocazionale.

Schimbarea bruscă a metodelor pedagogice, a școlilor, a profesorilor poate avea, de asemenea, o influență perturbantă. Trecerea de la un curs particular, unde nivelul studiilor este mediu, la o școală publică poate avea, de asemenea, drept consecință o inadaptare a copilului, și deci o lene aparentă.

Aceasta înseamnă că o cunoaștere amănunțită a trecutului școlar al elevului e indispensabilă pentru a înțelege dificultățile sale actuale și a-l ajuta să le depășească.

Leneș nu poate să fie un copil căruia i se cer eforturi pe care le poate depune. Acestea privesc nu numai planul fizic, dar și planul intelectual.

Deficiențele psihice — ca și deficiențele fizice — sînt în realitate o cauză posibilă a lenei aparente mai ales în clasă.

Un înapoiat sau ușor debil mintal nu poate dispune de o atenție normală și, în consecință, nu poate realiza lucrările cerute. Slăbiciunea memoriei, încetineala înțelegerii, apatia, orgoliul sau susceptibilitatea

pot crea, la astfel de elevi, un obstacol în activitatea școlară. Cu atît mai mult cu cît debilitatea mintală se asociază, într-o măsură mai mare sau mai mică, cu o lipsă de stăpînire de sine și cu o anumită instabilitate psihomotorie.

Profesorului îi revine sarcina să depisteze acești copii, care ar trebui să frecventeze clasele speciale cu efective mici.

De fiecare dată cînd un copil are o întîrziere de mai mult de doi ani, raportat la vîrsta sa cronologică, în planul cunoștințelor școlare, trebuie ca profesorul să se preocupe de cazul său. Este necesar să cerceteze în special dacă este vorba de o tulburare psihică, insuficiență mentală sau de o simplă rămînere în urmă la învățătură.

Prin acest procedeu, profesorul sau psihopedagogul poate cerceta dacă elevul este în clasa ce corespunde vîrstei sale mintale, alt fel spus, dacă i se cere un efort în raport cu posibilitățile sale intelectuale.

Această cercetare, care se realizează în centrele psihopedagogice, a arătat că în marea majoritate a cazurilor copiii semnalați de către educatori ca fiind leneși aveau un nivel mintal net superior nivelului lor școlar. Cu alte cuvinte, experiența confirmă afirmațiile psihologilor : mulți elevi „slabi" sînt inteligenți și adeseori mai inteligenți decît media. Insuficiența lor școlară nu provine deci din insuficiența intelectuală, ci din erori pedagogice sau, mai adesea, din neajunsuri afective ori caracteriale, care inhibă sau tulbură funcțiunile intelectuale. Contraproba este faptul că anumiți copii care au fost supuși unei reeducări afective obțin la teste un coeficient intelectual superior celui obținut înainte de tratament. Or, cum reeducerea nu le-a dat o inteligență superioară, înseamnă că tulburările afective inhibau inteligența reală.

Cauzele rămînerii în urmă la învățătură pot fi foarte variate. Cunoașterea lor este indispensabilă dacă profesorul vrea să-l ajute pe copil în mod eficace. Să reamintim, mai întîi, cauzele datorate unei proaste organizări a muncii pedagogice.

> De exemplu, cutare director de școală echilibrează clasele ca număr de elevi, mutînd anumiți elevi în clase mai mari sau mai mici. Un altul ține pe loc anumiți elevi, pentru a evita supraîncărcarea claselor cu examene. În mod invers, se face să ajungă un copil într-o clasă superioară pentru a se satisface vanitatea părinților.
>
> Astfel, unii copii bat pasul pe loc, alții pierd pasul și se descurajează. Am putut să constatăm astfel prezența unui adevărat înapoiat mintal de șaptesprezece ani în clasa I* a unui mare liceu parizian. Incapabil să desfășoare o muncă școlară, fusese împins înainte de către părinți — tatăl fiind funcționar superior —, prin intervenții și lecții particulare. Bineînțeles, băiatul era ținta zeflemelilor colegilor săi și fusese clasificat ca aparținînd tipului de leneș incapabil de atenție și efort. Astfel, complicitatea părinților și profesorilor pusese acest copil în situația cea mai penibilă pentru el, în loc să-l învețe o meserie manuală pe care ar fi putut s-o practice cu folos pentru el însuși și pentru ceilalți.

* Clasa I din școlile franceze echivalează la noi cu clasa a XI-a. — *Nota trad.*

Analiza trecutului școlar al copilului este, de asemenea, indispensabilă pentru a cunoaște dacă a schimbat școlile, absențele. Cauze sociale sau profesionale pot să mărească instabilitatea familiilor și, în consecință, schimbările de școală, nefaste pentru munca școlară. Astfel, copilul poate să acumuleze rămîneri în urmă, să se dezadapteze. Frecvența slabă poate să se datoreze uneori bolii, dar de cele mai multe ori vinovați sînt părinții. Aceasta se întîmplă mai ales în mediile sărace, unde copilul este folosit pentru mici treburi, pentru supravegherea fraților mai mici sau a bătrînilor, pentru efectuarea de comisioane sau chiar pentru îngrijirea unui bolnav . Există părinți slabi, ce se lasă înduplecați de plîngerile copilului, care se pretinde suferind sau obosit, cu scopul de a obține permisiunea ca să nu se ducă la școală. Astfel de întreruperi de studii adunate formează goluri ce-l fac pe elev să piardă pasul cu școala.

Lipsa de experiență a anumitor profesori, în special debutanți, poate contribui la rămînerea în urmă la învățătură a anumitor elevi. Predarea lor, prea verbală și livrescă, ținînd prea puțin seama de posibilitățile de înțelegere ale copilului, lasă să amorțească spiritele. Plictiseala pune stăpînire pe clasă și slăbește interesul pentru munca școlară. O disciplină formală și uneori dură nu înlesnește întrebările copilului, suprimă orice activitate spontană, face ca timizii să se închidă în ei înșiși.

Această influență paralizantă e cu atît mai gravă cu cît copilul e mai mic și mai maleabil. De aici eroarea care constă în încredințarea cursurilor pregătitoare unor debutanți, atunci cînd este vorba de un prim contact care orientează întreaga viață școlară ulterioară a copilului. Ar trebui numiți aici profesorii cei mai dotați și mai experimentați.

Multe alte cauze pot contribui la rămînerea în urmă la învățătură a copiilor : schimbarea prea frecventă a personalului pedagogic ; concedii ale profesorilor, nesuplinite din lipsă de fonduri, și repartizarea elevilor în clasele alăturate ; inadaptarea copiilor veniți din alte școli ; școlaritate în cursuri particulare mediocre etc. Semnalăm, de asemenea, trecerea bruscă de la clase noi și de la metode active la clase cu învățămînt tradițional și cu efective numeroase : copilul poate fi dezorientat de această schimbare bruscă și astfel să piardă pasul cu școala.

În învățămîntul liceal, prea mulți profesori se ocupă de aceeași clasă. De fapt, nici unul nu-și cunoaște bine elevii. Din această cauză, anumiți elevi cu dificultăți la un liceu ar putea, probabil, să reușească mai bine la un curs complementar, unde profesorii, mai puțin numeroși, îi urmăresc mai îndeaproape pe elevi și au, în general, o experiență pedagogică pe care profesorii de la licee n-o au întotdeauna.

Dacă întîrzierea mintală se datorează unei înapoieri sau debilități naturale, rămîne să-l îndrumăm pe elev spre o altă clasă sau să-l orientăm spre o activitate manuală. Mulți elevi zișI leneși sînt elevi cărora educatorii le impun un efort de care nu sînt capabili. Părinți prea

ambițioși cer copiilor să realizeze propriile lor aspirații, fără să se întrebe dacă copilul are posibilitatea sau măcar plăcerea de a le realiza. Mai ales învățămîntul liceal este aglomerat cu asemenea elevi inapți pentru cursurile abstracte ce le sînt impuse. În aceste diverse cazuri, lenea nu este decît o incapacitate sau o apărare.

III. Cauzele afective și caracteriale

Experiența arată că marea majoritate a leneșilor sînt astfel din motive afective sau caracteriale. Aceasta înseamnă că la acești leneși sănătatea este bună și inteligența satisfăcătoare, dar munca și activitatea cerută nu corespund gustului și nevoilor.

De fapt, astfel de leneși nu sînt incapabili de activitate. De altfel, activitatea însăși este manifestarea vieții. Un copil leneș este un copil atins în vitalitatea sa. Se știe că cea mai mare suferință este lenea forțată a închisorii.

Dar mai trebuie ca activitatea să provoace la individ un minimum de interes, altfel devine penibilă. Tendința afectivă se găsește deci la originea oricărei activități ; dacă nu, atunci este vorba de un refuz sau de lene. Se poate spune astfel că, pe planul sensibilității, lenea este, în esență, o lipsă de interes. Această lipsă de interes atrage un dezgust față de munca cerută, o inadaptare, în sensul că nu se poate fixa atenția.

Care pot fi cauzele posibile ale acestei lipse de interes ? Ele provin, în mod natural, dintr-o tulburare afectivă. Anxietate, opunere, sentiment de inferioritate și neîncredere în sine, gelozie, teamă de reproșuri și sancțiuni, inaptitudine pentru real, evadare în visuri, șantaj afectiv față de părinți și profesori, slăbiciuni ale „eului" conștient, ca urmare a unei nesiguranțe inconștiente, sînt tot atîtea motive care pot determina o lene aparentă.

Natura afectivă a unei astfel de forme de lene lasă să se înțeleagă că ea poate fi ocazională. Adică poate să se manifeste numai față de o materie, față de o activitate dată, sau față de o rudă ori față de un profesor care declanșează mai ușor reacția negativă.

Se va crede că rolul educației și al voinței subiectului este tocmai de a reduce această atitudine negativă. Dar psihologia sensibilității și, în special, psihanaliza au arătat că, în multe cazuri, nici acțiunea moralizatoare a educatorilor, nici bunăvoința copilului nu izbuteau să influențeze aceste comportamente cuprinse de lenevie.

Chiar atunci cînd, de exemplu, munca școlară este bine organizată și susceptibilă de a interesa colectivul de elevi, se poate să nu izbutească să se mobilizeze interesul și, în consecință, atenția și voința activă ale unora dintre școlari.

Inteligența și activitatea acestor elevi nu numai că nu sînt mobilizate spontan, dar, în plus, orice efort al voinței lor este inutil, ineficace. Ei nu-și pot fixa atenția pentru că nu izbutesc să facă din munca cerută *interesul dominant al activității lor.* Aceasta pentru că există un conflict în ei înșiși între tendințele care le solicită energia psihică și motrice. Apelul la voință este deja un semn de conflict. Solicitarea la munca școlară se află în opoziție cu restul senzațiilor și activității lor psihice. Pentru a rezolva o astfel de disociere și a aplana, într-o oarecare măsură, o asemenea rivalitate, ei au recurs la efortul voluntar, adesea ineficace. Căci, dacă interesul pe care-l prezintă acțiunea ce trebuie săvîrșită le domină pe celelalte, nu este nevoie să se apeleze la voință : atenția este atunci naturală și obținută fără efort.

Uneori, ceea ce cauzează neatenția nu este o disociere internă, ci un conflict între munca școlară, care ar putea să-l intereseze pe copil, și solicitările mediului. Problema este aceeași : rivalitate de rezolvat, apel la efortul voluntar și în general neputință a voinței.

Slăbiciunea „eului", cauză a lenei. În definitiv, ceea ce se numește de obicei „lipsă de voință" este o slăbiciune a „eului" față de forțele pe care le poartă. Dacă copilul trebuie să apeleze prea des la voință pentru a-și supune tendințele instinctive activităților școlare și colective, înseamnă că dominarea „eului" asupra propriilor tendințe profunde este incompletă, că acestea din urmă n-au fost integrate în „eu".

Elevul care muncește cu interes, o face cu un minimum de voință pentru că și-a integrat toate forțele. Atunci cînd rezolvă cu interes o problemă de geometrie, pentru că aceasta îi produce plăcere și îl pasionează, dovedește o stăpînire mai mare a forțelor sale decît școlarul care își încordează voința la maximum pentru a-și menține atenția și a-și depăși plictiseala. Ceea ce se face de bună voie și din imbold firesc este mai bine făcut și mai eficace decît o acțiune realizată cu efort și din constrîngere.

Pe scurt, ceea ce trebuie să se obțină este ca individul să fie total liber și nu măcinat de conflicte interioare. Pentru aceasta, subiectul trebuie să fie ajutat să-și întărească „eul", permițîndu-i-se să-și integreze și să-și subordoneze toate tendințele psihofiziologice pe care le posedă. O dată realizată de către „eu" stăpînirea tuturor acestor forțe, atenția nu va mai fi „parazitată" de către solicitări inconștiente, nici de către conflicte generatoare de tensiune. Atenția depinde deci de capacitatea de sinteză și de stăpînire a „eului", căruia i-am analizat, în altă parte, dezvoltarea strîns legată de aceea a sensibilității*.

Individul atinge plenitiudinea forței sale în comportarea atentă. Un interes viu, care provoacă imediat atenție susținută, realizează o stare de concentrare intensă, în care „eul" ajunge la plenitudinea forței sale. Subiectul atent cunoaște această tensiune de sinteză a inteligenței, legată

* G. Mauco, *L'education de la sensibilité* (Editions Familiales de France, 89, rue de Gergovie, Paris).

de dorința de a înțelege și de a cuprinde, care provoacă o exaltare a sensibilității sale. Este deci totdeauna o stare afectivă aceea care încordează și dinamizează „eul", mobilizînd funcțiunile cognitive, afective și volitive ale subiectului, pentru a produce această sinteză echivalentă cu interesul dominant.

Capacitatea de atenție a subiectului evoluează în același timp cu facultățile sale. Copilul foarte mic nu este capabil de interes decît în ceea ce privește senzațiile-percepțiile și motricitatea. Mai tîrziu, spre șase sau opt ani, interesul se extinde la întreg domeniul activității sale. Dar numai în adolescență atenția „eului" se va putea fixa asupra sentimentelor și activității mintale.

Pentru educatori, se desprinde de aici necesitatea de a nu solicita atenția decît în funcție de o astfel de dezvoltare. Aceasta explică utilitatea metodelor Montessori, la o anumită vîrstă, a metodelor active, puțin mai tîrziu. Cît despre munca școlară abstractă, ea nu este capabilă să fixeze interesul elevului decît în preajma pubertății, cînd „eul" a putut integra și stăpîni activitatea mintală propriu-zisă.

Am ajuns deci la această constatare, și anume la constatarea că adeseori copilul leneș este un neatent al cărui „eu" n-a putut să-și integreze toate forțele psihofiziologice. La el, efortul voluntar nu poate disciplina forțele care tulbură activitatea conștientă și generează conflicte profunde.

Psihanaliza ne-a învățat să cunoaștem cauzele lor posibile. Ele ne conduc, în general, la primele experiențe afective ale copilului, la primele sale eșecuri sau spaime, legate de începutul relațiilor sale cu mediul. Atunci cînd evoluția afectivă n-a putut să decurgă în mod normal, copilul rămîne, din acest punct de vedere, un înapoiat blocat în anumite conduite infantile. Tendințele neintegrate dau naștere la conflicte care-i mobilizează energia și de care „eul" său nu mai poate dispune în alte scopuri.

Slăbiciunea „eului", antrenînd lipsa de interes și neatenția, rezultă deci dintr-o dublă insuficiență. Pe de o parte, insuficiențe cu privire la efortul cerut și, pe de altă parte, insuficiențe cu privire la forțele neintegrate, pentru că acestea îl slăbesc încă pe atît. Dinamismul subiectului, pe planul conștient, se găsește în așa măsură diminuat încît nu mai poate face față unor situații care necesită o adaptare, o atenție susținută sau un efort.

Prima acțiune pedagogică a educatorului în cazul copilului leneș din dezinters și neatenție este, prin urmare, aceea de a-l ajuta să caute conflictul interior care apasă asupra activității sale. Primele blocaje au avut loc, în general, în primii ani de viață.

Una dintre barierele cele mai greu de trecut este înțărcarea afectivă, adică trecerea copilului de la pasivitate la activitate.

> În momentul înțărcării, copilul trebuie să înceapă să ia și să asimileze o nouă hrană, pentru a o mesteca. El trece de la parazitismul total al sugarului la o primă experiență de autonomie activă. Apoi, învață activitatea musculară : începe să apuce obiectele. Aici se află

originea dinamismului personal, care urmează pasivității absolute, caracteristică primei vîrste. Gustul cuceririi și al efortului se dezvoltă. Dar există riscuri, pericole de căderi și eșecuri. Copilul poate fi comparat acum cu pasărea care iese din cuib.

Dacă primele experiențe de activitate și independență sînt legate de senzații penibile, subiectului i se va face teamă și el se va dezgusta de efort, în loc ca acesta să-i facă plăcere. Va fi unul dintre acei copii îndărătnici care au nostalgia parazitismului, plăcerea pentru somn, farniente și pasivitate, o nevoie permanentă de a fi îngrijit și hrănit. Această insuficiență vitală poate merge, în cazurile extreme, chiar pînă la dezgust de viață. În aceste situații există, în același timp, teama de a îmbătrîni și de a se schimba. La astfel de leneși, care sînt niște înapoiați afectivi, prost înțărcați, rămași pasivi, inactivitatea este o lipsă de apetență vitală, care rezultă dintr-o lipsă de adaptabilitate profundă față de orice activitate nouă.

În alte cazuri, insuficiențele afective izvorăsc din conflictele cu mediul și, în special, cu mediul familial: ele pot să-l tulbure pe elev și să se adauge la propriile sale inhibiții.

Neînțelegerea dintre părinți, gelozia fraternă, un sentiment de insecuritate afectivă sau de culpabilitate conștientă, ce creează la copil o anxietate sau agresivitate excesivă, sînt situații care, fixîndu-i o parte din energia sa afectivă, îl fac incapabil de o atenție susținută.

De exemplu, copilului îi va veni greu să dezvăluie, în legătură cu activitatea școlară, insuccesele care ar da naștere la conflicte cu părinții sau la comparații penibile cu frații și surorile sale care reușesc mai bine. Și în aceste cazuri, trebuie să înțelegem copilul înainte de a interveni și de a-l ajuta să treacă peste conflictele care apasă asupra conduitei sale.

Iată cazul tînărului Jean, de treisprezece ani, care se simte jenat de inaptitudinea sa de neînvins la matematică. Resimte o absolută imposibilitate de a-și fixa atenția la această materie, pe care o descrie printr-o imagine expresivă: „Atenția mea, spune el, îmi fuge ca apa printre degete". Resimte un fel de teamă în fața acestei „fugi", teamă agravată de reproșurile și pedepsele educatorilor.

Or, el este inteligent, ba chiar foarte inteligent; coeficientul său intelectual, o sută cincisprezece, e superior mediei, care este fixată între nouăzeci și o sută zece. La celelalte materii școlare reușește bine, deși eșecul la matematică i-a produs o neîncredere în forțele proprii, care îi slăbește interesul și, în consecință, atenția. Toate eforturile pe care le face pentru ca să-și fixeze atenția nu reușesc decît să-i mărească teama că nu va izbuti; sentimentul de eșec i se agravează.

De mai multi ani, bunicul, fost profesor de matematică, îi dă zadarnic lecții particulare. Tatăl, de asemenea profesor, intervine fără mai mult succes. Familia e disperată de această situație, cu atît mai neplăcută cu cît fratele mai mare, ca și bunicul și ca și tatăl, este un elev strălucit, cu un deosebit talent la matematică. Comparațiile sînt totdeauna umilitoare pentru Jean și îl copleșesc.

Trecutul psihologic al lui Jean ne dezvăluie un copil strivit de autoritatea profesorală a bunicului și a tatălui, de prestigiul lor intelectual și de succesul strălucit al fratelui mai mare. Teama și gelo-

zia neexprimate blochează sensibilitatea lui Jean. În inconștientul său afectiv, a lucra la matematică înseamnă a intra în competiție cu vîrstinicii săi redutabili și prestigioși, iubiți și invidiați în același timp. Atunci se întîmplă un blocaj al atenției de netrecut, imediat ce aceasta se îndreaptă pe calea temută : să reușească la matematică și, în general , să aibă succes în munca școlară înseamnă să se intereseze de un obiect periculos și să se îndrepte spre un domeniu ce-i produce teamă. Acest fapt explică ciudata impresie resimțită, atenția care-i fuge printre degete și care provoacă astfel un comportament caracterizat prin lene.

Nu se va putea interesa de aceste subiecte periculoase pentru el decît după ce va fi trecut peste temerile și gelozia sa inconștientă, care-i imobilizează o parte din energie, slăbindu-i cu atît mai mult „eul" și care îi interzic anumite comportări și îi fac imposibile anumite succese.

Dacă munca școlară este resimțită ca o funcțiune a relațiilor afective cu ceilalți, tulburările afective, deși pot să se manifeste și în alte feluri, se exprimă în genere printr-o tulburare a atenției. Acesta este cazul, de exemplu, al unui copil închis în el însuși sau de o timiditate excesivă, ori care prezintă tendință spre dezechilibru, spre pierderea posibilităților în a realiza ceva, mai ales atunci cînd se simte observat sau cînd este întrebat. Teama aduce o inhibiție care face imposibilă atenția susținută. De aici, acuzația de lene din partea educatorilor.

În cele mai dese cazuri, un asemenea subiect nu e conștient de valoarea sa, de capacitățile sale, nici de adevăratele atitudini ale celorlalți față de el. Se îndoiește de sine însuși și de părerea pe care o au ceilalți despre el. În aceste condiții, el nu este capabil de a depune efortul pe care mediul școlar îl presupune.

„Să fii cu capul în nori" nu reprezintă altceva decît un mijloc de protecție, un refugiu împotriva cerințelor mediului. Înseamnă voința fermă de a nu privi în față realitatea, care-i produce teamă. Putem spune că această ruptură deliberată se face cu toată sinceritatea.

Lenea poate să constituie un mijloc de presiune asupra celor din jur. Astfel e copilul care profită de lipsa de răbdare a părinților pentru ca să se facă ajutat în mod abuziv ; de exemplu, pușiul care se lasă îmbrăcat sau spălat de mama sa. Există aici un șantaj afectiv ce poate fi comparat cu promisiunile pe care le facem copilului mic, pentru ca să-l facem să mănînce.

Lenea mai poate să reprezinte o opoziție față de educatori, și atunci, în anumite cazuri, este suficient ca aceștia să nu mai acorde copilului o importanță deosebită pentru ca să-l facă să renunțe la comportarea lui leneșă. Marcel Proust a scris că de fiecare dată cînd mama sau bunica sa îl certau pentru că nu se apuca de lucru, el constata că fusese tocmai pe cale să-și înceapă lucru de la sine, dar că intervenția rudelor sale îl oprea în loc și-l făcea să-și întîrzie punerea în aplicare a propriei sale hotărîri de adolescent.

Copilul prea pasiv, care nu a fost obișnuit cu efortul și cu inițiativa, care a fost copleșit de reproșuri și de observații, poate fi descurajat

din capul locului. Atunci el evită activitatea, care îi aduce mereu critici. Pentru el, lenea este un refugiu şi o protecţie. Aşa cum s-a întîmplat cu acel elev care, bătut mereu de tatăl său pentru notele proaste, a ajuns să le falsifice şi să fugă de la şcoală. Schimbarea de atitudine a tatălui l-a transformat pe copil.

Un altul poate fi leneş din teamă faţă de ceea ce este nou, din nevoia de a zăbovi în situaţia actuală sau din cauza fugii de realitate.

În toate aceste situaţii regăsim un sentiment iniţial de insecuritate şi îndoială faţă de sine şi faţă de ceilalţi. Este de datoria educatorilor să caute cauza adîncă a acestui dezinteres faţă de activitatea cerută.

Cu alte cuvinte, înainte de a interveni, este necesar mai întîi să-l înţelegem pe copil : trebuie să căutăm ce traumatism a suferit elanul său vital, care a tulburat sinteza „eului". În fine, să evităm constrîngerea abuzivă, să reluăm activitatea de educare de acolo de unde a început eşecul şi să dezvoltăm acele posibilităţi de succes care vor duce la afirmarea „eului" şi care vor înlesni stăpînirea tuturor forţelor subiectului.

Menţionăm că la adolescenţi tulburările activităţii pot apărea *cu întîrziere*, în momentul marilor crize afective ale pubertăţii, sau la majorat, cu ocazia ocupării unei poziţii sociale.

Multe eşecuri ale studenţilor îşi au originea în incapacitatea acestora de a-şi fixa atenţia asupra muncii cerute. Ei se aşează la masa de lucru hotărîţi să depună efortul necesar, dar le este imposibil să-şi menţină atenţia încordată, fiind tulburaţi de forţele de nestăpînit din ei înşişi. Reverii parazitare, asociaţii mintale îşi extrag dinamismul din inconştientul neintegrat de către „eu". De aici izvorăsc neîncrederi în sine sau sentimente de incapacitate, care paralizează acţiunea şi răpesc orice pasiune şi în consecinţă orice interes. „Eul" copleşit nu poate să domine interesul pentru munca şcolară. Prin urmare, atenţia este imposibilă şi subiectul se afundă într-o lene aparentă.

Pedagogul trebuie deci să caute mai întîi natura fantasmelor inconştiente care pot mobiliza excesiv energia elevului. Pe urmă, să încerce să-l facă să-şi confrunte fantasmele cu realitatea şi să-i ofere activităţi capabile să-i canalizeze energia inconştientă prin transfer afectiv. Cea mai bună metodă împotriva lenei şcolare se află în această utilizare a mecanismelor de transfer afectiv şi de stimulare a intereselor. Elevul trebuie să se poată identifica cu profesorul şi cu interesele acestuia. Astfel munca pedagogică se îmbină cu activitatea psihoterapeutică.

Lenea, reacţie împotriva mediului. Am spus că lenea poate să fie uneori un mod de apărare sau de protecţie împotriva cerinţelor excesive sau greşit prezentate. Astfel este cazul acelui elev bătut de părinţi, care refuză să se intereseze de o activitate de la care nu-i vin decît pedepse şi lovituri. Tot în această categorie intră acei elevi care sînt turbulenţi sau zăpăciţi din cauză că sînt adînc revoltaţi sau descurajaţi de către mediu.

Turbulența, care rezultă dintr-o activitate nestăpînită sau dintr-o agitație zgomotoasă, nu presupune neapărat, la origine, o revoltă împotriva mediului, dar ajunge ades la aceasta. Este o stare de supraactivitate : turbulentul poate deci să fie atent pentru un scurt timp, dar nu-și poate concentra atenția pe o durată mai mare de timp, dat fiind că este copleșit de propriile sale impulsuri. În aceste cazuri poate să fie vorba de slăbiciunea „eului" în fața forțelor energetice ale subiectului sau, din contra, de afirmarea unei vitalități care nu se supune ritmului anormal impus de către adult în viața familială și școlară. Elevul neatent din cauza turbulenței poate fi deci mai sănătos decît elevul a cărui cumințenie s-ar putea datora inhibiției sau incapacității.

Pedepsele date unor asemenea firi pot să le îndemne la revoltă și să le aducă la opoziție deschisă, care le mărește neatenția în munca școlară cerută. Soluția care se impune aici este să recurgem la metodele active și la o educație ce întărește stăpînirea de sine.

Împrăștierea, fenomen mai frecvent chiar decît turbulența, poate să fie determinată de către revolta împotriva mediului.

Am văzut că orice activitate necesită atenție, care la rîndul ei presupune efectuarea unei sinteze din partea „eului" datorită unui interes dominant, care suscită toate energiile psihice ale subiectului. Nici o sinteză nu este posibilă fără acest interes, care este o formă a pasiunii față de ceva. Nu sîntem atenți decît la ceea ce ne atinge sentimental, sau la ceea ce corespunde unei forme de gîndire sau de cunoaștere în care am investit anterior un sentiment. De exemplu, gustul pentru matematică poate să rezulte dintr-o dorință de a obține un succes la școală sau de a reuși la un examen, sau bunăoară din plăcerea copilului de a se imagina ca fiind un matematician, sau din interesul pe care i-l trezește cercetarea matematică.

Dar acest interes poate să fie distrus cu ușurință dacă elevul capătă convingerea că nu-i apreciem efortul, dacă este cuprins de un sentiment de incapacitate sau de inferioritate și nu-l ajutăm să-l înfrîngă, dacă profesorul este nedrept sau abuziv, dacă cerințele educatorilor sînt excesive în raport cu posibilitățile copilului. Atunci i se taie elanul și interesul dispare. Oboseala sentimentul de incapacitate și de dezgust față de muncă se dezvoltă concomitent cu o atitudine hotărîtă de apărare contra mediului neînțelegător. Asistăm la o adevărată ruptură a contactului afectiv pozitiv, care eliberează energia într-un mod agresiv și sub forma unei ciudate defensive.

Astfel, împrăștierea poate apărea sub forma unei reacții de ironie ostilă, ca o luptă cu mijloace reduse, nuanțată de un sentiment de inferioritate și dirijată de către elevul revoltat împotriva educatorilor atotputernici. Exuberanța naturală, nemaifiind stăpînită sau impulsionată de interes, izbucnește în atitudini de revoltă. Pedepsele nu pot decît să înăsprească relațiile acestui elev cu profesorul și educatorii.

De asemenea, împrăștierea poate fi cauzată de dorința de a se face interesant. Fără a străluci prin muncă, împrăștiatul caută să se remarce prin comportarea sa ieșită din comun : își amuză colegii, le atrage atenția prin strîmbături sau alte gesturi caraghioase și chiar prin pedepsele pe care le primește. El își afișează revoltele rămase latente la elevii mai timizi și joacă astfel un rol de „simpatic" în ochii anumitor colegi. Deoarece a pierdut stima profesorilor și a părinților, el caută admirația celorlalți copii : adică compensează cum poate neevidențierea sa în munca școlară.

De altfel, poate să resimtă și gelozie față de elevii buni care reușesc acolo unde el a avut eșecuri ; pentru a se răzbuna, el caută să-i antreneze pe aceștia în propria sa decădere cauzată de neatenție și lene, reușind uneori să-i influențeze.

În toate cazurile cînd lenea se bazează pe această revoltă față de mediu, inconștientă în majoritatea cazurilor, educatorul trebuie să se străduiască să șteargă unele impresii neplăcute legate, ca un reflex, de activitatea școlară. Copilul va înceta să mai fie zăpăcit și leneș de îndată ce va găsi o cale normală în activitatea sa și de îndată ce succesul îl va împăca atît cu profesorii cît și cu părinții lui și, în general, cu cerințele sociale.

Uneori, erorile pedagogice ale adulților sînt responsabile de lenea copilului mult mai mult decît elevul însuși. Cea mai frecventă dintre aceste erori provine din necunoașterea nevoilor și posibilităților elevilor, precum și a cerințelor lor psihofiziologice.

Experiența claselor noi, unde domină grija față de metodele active, răspunde în parte necesității de a adapta învățămîntul la posibilitățile și nevoile copilului și, în consecință, contribuie ca activitatea elevului să devină mai firească și mai naturală.

În concluzie, lenea adevărată este rară. De cele mai multe ori ea nu este decît un simptom care reflectă un neajuns al copilului. Neajunsul poate proveni dintr-o proastă sănătate fizică sau mintală, dintr-o lipsă de afectivitate resimțită de copil în relațiile sale familiale sau școlare. Poate să provină și din erori pedagogice și dintr-o inadaptare a programelor și metodelor la posibilitățile psihofiziologice ale copilului.

Lenea este comparabilă cu o lipsă de poftă de mîncare, ceea ce înseamnă că scapă adesea voinței conștiente a subiectului și a educatorilor. Înseamnă, de asemenea, că poate proveni deopotrivă atît din lipsa de poftă de mîncare a subiectului, cît și din natura alimentelor ce-i sînt administrate.

Educatorii trebuie deci mai întîi să descopere motivul pentru care copilul părăsește sau refuză activitatea, cînd, în mod normal, aceasta ar trebui să constituie însăși manifestarea vitalității sale. După aceea, vor putea interveni în cunoștință de cauză și deci mai eficace. Căci

condamnarea pripită sub eticheta de leneș nu face adesea decît să întărească comportarea „de leneș", întărind sentimentul de insecuritate și de inadaptare la mediu.

GEORGES MAUCO
Director pedagogic al Centrului Claude Bernard

Bibliografie

A. Berge, *L'écolier difficile* (A. Colin-Bourrelier).
Ch. Baudouin, *L'âme enfantine* (Delachaux).
G. Mauco, *L'education de la sensibilité chez l'enfant* (Editions Familiales). — *Le caractère de votre enfant* (Sudel).
L'inadaptation sociale et scolaire et ses remedès (A. Colin — Bourrelier).

Minciuna şi mărturia la copii

Dacă minciuna este un fapt de observaţie curentă, practicarea ei, răspîndită aproape peste tot, este totuşi considerată drept condamnabilă, pentru că poate perturba relaţiile dintre indivizi. Viaţa în societate nu poate fi concepută decît ca fiind întemeiată pe anumite raporturi ce implică o oarecare încredere reciprocă. Această încredere necesară este compromisă ori de cîte ori un cuvînt, un gest, o atitudine sînt presupuse ca ascunzînd minciuna. De aceea, minciuna, vinovată de atîtea conflicte, este analizată ca şi alte plăgi sociale, pentru a i se căuta originea şi pentru a o înlătura sau măcar pentru a o preveni.

I. Ce este minciuna

Întrebarea nu este de prisos, căci nu s-a reuşit încă, după cîte se pare, să se dea o definiţie a minciunii care să fie pe deplin satisfăcătoare. Desigur că toate definiţiile propuse admit ca numitor comun o alterare a adevărului. Dar după cum această alterare a adevărului este considerată ca putînd să nu fie sau ca trebuind să fie voluntară, conştientă, intenţionată sau nocivă, eticheta de minciună poate fi aplicată unor manifestări variabile.

Ceea ce pare evident este *caracterul social al minciunii.* A minţi înseamnă, de fapt, să adopţi tonul şi atitudinea celui care spune adevărul, pentru a putea înşela pe altul : înseamnă „să spui"* ceea ce nu este conform cu adevărul, în scopul de a induce în eroare pe aproapele tău (1).

Desigur, Le Senne observă că te poţi minţi singur, ceea ce îl determină să nu reţină ca o caracteristică a minciunii decît existenţa unei credinţe luate ca adevărată, intenţia de alterare şi să considere elementul social, oricît de frecvent ar fi, ca „accidental" (2). Totuşi, cel care se minte pe sine însuşi n-ar face-o dacă n-ar fi membru al unei societăţi.

---

* Vorbirea poate fi înlocuită cu un gest, cu ceva scris sau chiar cu o simplă tăcere în cazul minciunii prin omisiune.

Iar ceea ce îl tentează atunci, mai mult sau mai puțin conștient, este să justifice în proprii săi ochi o credință sau o îndoială care, chiar implicite, par să se impună spiritului său în baza unei pasiuni sociale inconștiente.

Vom defini deci minciuna ca pe un fapt psihosociologic, ca pe o tentativă de sugestie, orală sau nu, prin care un individ se străduiește, mai mult sau mai puțin intenționat, să introducă în spiritul celorlalți o credință neconformă cu ceea ce autorul ei crede că este adevărul (3); sau ca „o declarație despre care știm că este inexactă", adică o înșelăciune în cunoștință de cauză, „făcută în prezența unei persoane și cu dorința ca aceasta să o ia drept adevărată (4)".

Aceste definiții se aplică minciunii adultului ca și celei a copilului. Aceste categorii diferă, de altfel, atît de puțin încît le-am putea studia tot atît de bine pe una cît și pe cealaltă. Totuși, dacă, în general, minciuna copilului reține mai întîi atenția psihologului, aceasta se întîmplă probabil din cauza unei inevitabile preocupări educative pe care o manifestă. De asemenea și pentru că pare logic ca minciuna adultului să-și aibă originea în minciuna copilului, așa precum fructul se pregătește în floare**, și că protejînd copilul, îl protejăm pe viitorul adult. Dar aceasta se întîmplă mai ales deoarece mecanismul minciunii, studiat oarecum în stare de geneză, se pare că se pretează mai ușor la analiză.

II. Pentru ce și cum minte copilul?

Este posibil ca încă din naștere copilul să aducă germenul minciunii; dar este sigur că *el învață să mintă prin contact social*. Copilul, ca și adultul, pot să se scalde în minciună. Foarte de timpuriu, copilul își dă seama că viața în societate implică disimulări și simulări variate și că adulții, printre care și părinții săi, par a se bucura de o permisiune globală de a se înșela unii pe alții din politețe, din cochetărie, din amor propriu, din solidaritate, din interes, din rea-voință. Copilul își dă seama repede că vorbele, gîndurile și acțiunile sale sînt departe de a coincide întotdeauna și că, deși condamnată de morală, minciuna este admisă în societate, dacă nu chiar impusă de viață.

* (1), (2), (3), (4) etc. trimiteri la bibliografia de la sfîrșitul articolului.

** Acest raționament este de altfel departe de a fi în întregime o dovadă. De fapt, vom arăta că copilul învață să mintă tot prin imitarea adultului și prin contagiune socială.

Cum ar putea el considera ca antisociale practicile curente ale celor cu care trăiește, cărora dorește să le semene și pe care se străduiește să-i imite, mai ales în anumite medii unde minciuna e considerată utilă și chiar demnă de admirație ?* Copilul, inevitabil contaminat, minte deci prin imitație și cu atît mai ușor cu cît experiența sa personală îi dovedește imediat că, dacă este utilizată cu iscusință, tactica minciunii este adesea avantajoasă. În curînd, va cunoaște și va admira vicleniile comerciale, polițiste, de război, jurnalistice, diplomatice sau altele ; de asemenea, resursele subtile ale publicității, ale propagandelor și chiar ale ficțiunilor artistice, ca și multiplele forme ale minciunii sociale. El însuși se va lăsa prins de acestea și mai ales se va inspira din ele.

Minciuna copilului apare astfel, în bună măsură, ca rezultat al unei anumite influențe sociale. Dar nu este mai puțin *dependentă de caracter*, adică de calitățile acțiunii și reacțiilor proprii fiecărui individ. Duprat, după ce a clasificat minciunile în două categorii : sugestii pozitive (invenție, ficțiune, simulare, adăugare, exagerare) și sugestii negative (disimulare, negare, omisiune, atenuare) a căutat să găsească o legătură între aceste categorii și trăsăturile principale ale caracterului și temperamentului. În timp ce firile calme, apatice, melancolice, fricoase sau debile sînt mai degrabă înclinate spre negare, firile active, entuziaste, constructive, exaltate par mai degrabă înclinate spre simulare și exagerare. Desigur, astfel de clasificații sînt destul de relative. Căci așa cum omul-tip nu există și cum în fiecare caracter intră un dozaj de mai multe componente, formele de minciună sînt adesea ambivalente, amestecuri de simulare și de disimulare. Dar legătura dintre minciună și caracter este de netăgăduit, așa cum bine a arătat La Senne și cum a confirmat-o J. N. Sutter, printre alții.

Minciuna există de altfel și în natură. Animalele, de exemplu, știu foarte bine să ascundă și să simuleze. Cazurile de mimetism, atît de curioase, ca și toate șireteniile sau stratagemele întrebuințate la vînătoare, în scopul de a induce în eroare un dușman sau o pradă, sînt înșelătorii dictate de instinctul de conservare. Copilul pare înzestrat și el cu un fel de judecată, înaintea raționamentului, cu o imaginație înaintea imaginației, cu un limbaj al lui înaintea limbajului, și toate acestea îi dau posibilitatea să înșele. Așa face sugarul care simulează durerea și ale cărui țipete încetează de îndată ce a obținut ceea ce dorea, astfel face copilul mic care, pentru a atrage atenția adulților și a-i cîștiga, știe să-și utilizeze farmecul și mînia. Lucrurile se întîmplă ca și cum copilul, pentru a-și satisface o obscură nevoie de siguranță, ar fi în mod firesc în stare să utlizeze cu viclenie slabele lui mijloace ; ca și cum aceste puerile simulări, aceste „pre-minciuni", pentru a relua expresia lui Stern (5), ar răspunde unui proces instinctiv de creștere și de adaptare, care împinge copilul spre asimilarea și utilizarea mediului înconjurător.

* Este vorba, evident, de mediile sociale burgheze. *Nota trad.*

Primele alterări ale adevărului par legate de satisfacerea trebuințelor. De fiecare dată cînd una din nevoile esențiale de securitate, de tandrețe, de activitate este contrariată, copilul reacționează spontan, pentru a restabili situația. De aceea, pînă spre vîrsta de șase ani, și adeseori mai tîrziu, el structurează mediul după interesele sale, fără să se preocupe dacă gesturile, cuvintele sau atitudinile la care recurge pentru a dobîndi securitatea sau a înlătura dificultățile sînt sau nu conforme cu adevărul. Anumite alterări ale adevărului sînt deci urmarea unor reflexe de apărare sau adaptare, destinate să restabilească un echilibru, compromis mereu, între copil și mediul său. Și cum numeroase creații mincinoase ale copilului sînt declanșate de dorința sa de a ocoli și de a compensa slăbiciunile și temerile sale, este normal ca teama și vanitatea sub toate formele să fie motivele cele mai frecvente ale minciunii copilului.

Toate anchetele făcute în legătură cu acest subiect concordă în același sens :

a) W. Stern pune în evidență reflexul de apărare în clasificarea minciunilor copilului :

1) *preminciuna :* copilul scapă de o întrebare care-l supără vorbind despre altceva ;

2) *răspunsul negativ* — pentru a scăpa de o pedeapsă ;

3) *acuzarea unui nevinovat.*

b) G. L. Duprat clasifică astfel 136 cazuri de minciună, după motivele lor :

teamă, aprehensiune	75	77	cupiditate	6	
pudoare	2		tendințe intelectuale	14	
lăudăroșenie	13		ilogism	6	
orgoliu, vanitate	6	24	tendințe estetice și sociale	4	
amor propriu	5		tendințe antisociale	5	

c) Zillig (în Busemann : *Pedagogische Jugendkunde),* după mai multe anchete efectuate în mediul școlar, constată cînd 4—20% minciuni utilitare, cînd 93% pentru a apărea într-o lumină avantajoasă, cînd 90% pentru a cîștiga sau păstra considerația profesoarei, deci mai ales din slăbiciune față de adulți.

d) Sechig (4) împarte minciunile în patru grupe :

1) minciuni cu un scop precis (adesea egoist) ;

2) minciuni din instinct : în locul unui răspuns adevărat, se dă, din instinct (de conservare, de putere, de pudoare...), un răspuns mincinos cu un scop neprecis ;

3) minciuni fanteziste, în care autorul crede uneori ;

4) minciuni convenționale (pentru a se purta conform obiceiurilor).

e) Mai multe anchete personale, aplicate pe copii de la șase la paisprezece ani, ne-au permis să stabilim aceste proporții medii :

minciuni datorită fricii	71%
vanității	17%
răutății	3%
altruismului	2%

Totuși, în pofida atîtor condiții și motive care îl îmboldesc să mintă, copilul este mînat, în același timp, de *nevoia de a cunoaște și a înțelege,*

care este forma originală a dragostei de adevăr. Însă această tendință, manifestată printr-o curiozitate nepotolită, găsește chiar în natura copilului obstacole serioase.

Într-adevăr, față de lumea complexă și incomunicabilă pe care vrea s-o pătrundă, copilul nu dispune, în acest moment, de mijloace de investigație pe măsura curiozității sale. Explicațiile pe care și le dă rămîn fragmentare. Dar el se mulțumește în mod provizoriu cu ele, pentru că sînt încărcate de afectivitate. Chiar curiozitatea sa, strîns legată de interesele și impulsurile sale, tinde să ia orientarea cea mai avantajoasă pentru adaptările sale vitale. Ea evoluează în sensul a ceea ce Adler numește „stilul de viață", adică în funcție de o anumită concepție asupra vieții. De aceea, dorința de informație și explicație se desfășoară după o logică mai mult afectivă decît rațională, pentru că, în stilul de viață al copilului, factorii afectivi sînt preponderenți. Adevărul este deci în mod esențial obiectul dorințelor sale și realul îl interesează în măsura în care îi favorizează satisfacerea trebuințelor. Copilul spune ceea ce simte, fără să fie totdeauna capabil să deosebească partea de dorință și partea de realitate din afirmațiile sale.

Copilul nu numai că ignoră mersul gîndirii sale afective, dar încă se crede și se vrea pe calea rațiunii. Fără îndoială, din această cauză cea mai mică obiecție riscă să-l irite. Claparède a evidențiat bine comportarea aparent paradoxală a celui care, pe de o parte, pare indiferent față de realitate și care, pe de altă parte, argumentează cu o rigoare aparent rațională ; a celui care, în același timp, respectă adevărul și se forțează să scape de el cu pretexte și consolări bazate pe concluzii anticipate, de ordin afectiv (6).

De altfel, copilul nu este niciodată pe deplin amăgit de „motivele" pe care le găsește pentru a se justifica. Căci la individul normal există totdeauna „un mic colțișor care veghează și nu-l lasă să-și facă iluzii". De aceea, Claparède consideră că anumite minciuni de justificare și autoamăgire, care rezultă din ele, prezintă aceleași caractere ca și jocul. După cum copilul care se joacă nu crede niciodată pe deplin în ficțiunile pe care le introduce în jocurile sale, după cum, de exemplu, acordă lui Moș Gerilă sau altor personaje din povești o încredere binevoitoare, amestecată cu îndoială, copilul participă la investițiile sale mincinoase într-un mod în același timp amuzat și puțin neliniștit.

Asemănarea dintre joc și anumite minciuni este flagrantă și luminează anumite alterări, a căror neverosimilitate și enormitate sînt izbitoare pentru logica adulților. De altfel, anumite minciuni — dacă trebuie să le numim astfel — nu sînt altceva decît jocuri. De exemplu, cînd glumește, deghizează sau imită, copilul se amuză să deformeze realitatea. Totuși, în timp ce se joacă de-a cel care crede, cu adulții sau colegii, care nu sînt atunci decît parteneri de joc, el se comportă ca și cum alterările aduse de el realității ar fi chiar realitatea. Dar această *tendință ludică,* întărită de plăcerea pe care o procură, dă naștere, puțin cîte

puțin, *obișnuinței de a minți,* obișnuință care se consolidează pe măsură ce copilul ia cunoștință de puterea sa de simulare și de disimulare.

Ca și jocul cu care are anumite caractere comune, minciuna este un *fapt de imaginație.* De fapt, minciuna este o „sugestie de eroare" și a sugera înseamnă a provoca reprezentări pe plan mintal. Însă, faptul de a minți implică conceperea simultană a ceea ce ar trebui să spui sau să faci și a ceea ce vrei să sugerezi, căci este minciună atunci cînd „adevărul trădat de către limbaj și de către acțiune s-a definit și persistă în conștiința mincinosului alături de dorința de a-l exprima inexact" (Le Senne). Și această coexistență mintală a reprezentărilor adevărate și false provoacă un antagonism, o tulburare emotivă care se manifestă prin anumite reflexe musculare, respiratorii sau vaso-motorii variabile, după caracter, paloare, roșeață, agitație, contractare, excitație, prăbușire...*. Dar aceste semne devin din ce în ce mai puțin aparente, pe măsură ce individul devine mai stăpîn pe reflexele sale și pe măsură ce, datorită obișnuinței, minciuna devine mai spontană. Desigur, aceste semne psihoorganice revelatoare nu se manifestă dacă copilul nu știe că trădează adevărul. Alterările involuntare și inconștiente ale adevărului sînt însă mult mai frecvente decît bănuim și aceasta se înțelege cu ușurință.

Alterările involuntare și inconștiente ale adevărului. Ceea ce diferențiază mai bine pe copil de adult, pe plan psihologic, este poate imaginația sa. Aceasta nu pentru că ar avea copilul mai multă imaginație decît adultul, dar el nu o frînează deloc și trăiește sub dominația aproape obsedantă a imaginilor. Brodează asupra realității, materializează ideile și cuvintele, animă sau personifică lucrurile și se mișcă cu o ușurință care ne uimește în această lume pe care o umple cu creații imaginare.

Dar aceste imagini, cu ajutorul cărora evocă trecutul și viitorul, apropiatul și depărtatul, posibilul și imposibilul, sînt suporturi fără existență fizică, ale căror materiale constituitive, elemente de viziune sau amintiri sînt mai mult sau mai puțin alterate. *Imperfecțiunea și insuficiența simțurilor* și anumite iluzii care rezultă de aici sînt, de fapt, destul de cunoscute pentru ca să putem admite relativitatea informațiilor senzoriale. Aparențele pe care simțurile noastre ne permit să le atingem sînt „obiecte sau situații cu structură de adevăr, care, din cauza asemănării lor cu realitatea, tind să obțină asentimentul aceluia care și le reprezintă" (7). Dar aceste aparențe nu reprezintă, întotdeauna și în aceeași măsură, adevăruri. Astfel, fără să ajungem să spunem ca scepticii că discutăm nu despre fenomene, ci despre ceea ce ni se afirmă de către fenomene, trebuie să admitem că multe dintre cunoștințele noastre nu sînt decît relative și că reprezentările noastre sînt „peisaje mintale" care

* Și alte emoții pot provoca aceleași reflexe, fără să fie totuși, în mod obligatoriu, semne care dau la iveală minciuna.

nu se potrivesc totdeauna cu realitatea. Aceste observații sînt valabile în special pentru copil, care, fiind credul, neexperimentat și nebănuind propria sa ignoranță, acceptă imaginile cele mai puțin coerente, pentru că nu poate să le opună idei antagoniste sigure.

Sutter observă că minciuna presupune cunoașterea (sau credința că se cunoaște) realității și posedarea mijloacelor necesare pentru a o exprima. Puțin capabil să discearnă realitatea, copilul nu este nici măcar capabil să traducă ceea ce crede că este adevărul. Sărăcia și incertitudinea vocabularului său pot de fapt să-l trădeze cînd se exprimă, căci cuvintele pe care le folosește ca să indice lucrurile sau să arate raporturile dintre lucruri nu coincid totdeauna cu ceea ce aceste cuvinte ar trebui să reprezinte. Informația realizată prin *limbaj* poate deci să provoace confuzii, anumite pseudominciuni ale copilului putînd fi contrasensul pe care-l producem noi înșine, atunci cînd încercăm să traducem limbajul său rudimentar și încă prost diferențiat. Astfel, emițător și recetor de limbaj, poate înșela și să se înșele involuntar și cu atît mai mult cu cît vioiciunea temperamentului său, mobilitatea spiritului, atenția oscilantă ca și antrenarea de către impulsuri favorizează jocul precipitării și al prevenirii, care sînt „stăpîni ai greșelilor" și cauze suplimentare ale alterării involuntare a adevărului*.

În legătură cu acestea din urmă trebuie să facem o mențiune specială și în ceea ce privește *alterările care rezultă din inconștient.*

Dorințele, sentimentele copilului sînt adesea contrariate de diverse opoziții. Or, aceste dorințe, sentimente nesatisfăcute nu dispar totdeauna. Unele dintre ele, refulate momentan, îndepărtate din „cîmpul vizual al conștiinței, dar rămase în subconștient, caută și găsesc o ieșire în anumite ficțiuni : desene, visuri, povești sau justificări mitice... care par mai puțin bizare dacă știm să descoperim scopul și intenția ce se ascunde sub deghizarea lor". Psihanaliștii ne-au familiarizat cu acest proces și ne-au învățat că anumite manifestări reflexe traduc uneori persistența tendințelor nesatisfăcute, ca și mișcarea ființei spre un țel de securitate. Anumite producții imaginative care ne șochează pot să fie numai aparent mincinoase, pentru că ele exprimă adevărul, dar un adevăr deformat, transpus în simboluri mai mult sau mai puțin transparente. Noi am constatat multe dintre aceste pseudominciuni copilărești care rezultă din jocul complex al tendințelor satisfăcute și al tendințelor refulate și în care anumite stări afective, cum sînt frica, gelozia, dorința de răzbunare, curiozitateta sexuală sînt proiectate de imaginație fără ca cel care simulează să fie conștient de simularea sa.

---

* În legătură cu acest subiect, G. Durandin consideră că încetineala spiritului se opune minciunii, cel puțin minciunii improvizate, imaginația nefiind destul de vioaie pentru a născoci imediat o poveste potrivită situației (citat de Sutter).

Exemplul întîi : G. are cinci ani, surioara sa are doi. Singur cu ea, G. o ciupește foarte tare ; ea țipă. Mama, alarmată, aleargă și întreabă ce s-a întîmplat ? G. se preface că nu știe și declară : „Pentru că e o rea, dar eu sînt drăguț". Și se apropie ca să fie mîngîiat. *Interpretarea :* există simultan minciună și manifestare inconștientă provocate de aceeași cauză secretă : nașterea surorii sale l-a frustrat pe G. de tandrețea maternă, pe care se forțează s-o recîștige prin toate mijloacele.

Exemplul al doilea : L. nu mai are mamă și și-a îndreptat afecțiunea asupra tatălui său văduv. Acesta, primește uneori seara prieteni : bărbați și femei. L. aude voci, rîsete și uneori zgomote care îl intrigă și pe care nu le înțelege. În mod regulat, la aceste ore, L. e într-adevăr apucat de colici violente și tatăl său, care trebuie să vină și să-l îngrijească, îl socotește un mincinos. *Interpretarea :* gelozia îngrijorată, securitate familială amenințată, curiozitate sexuală care declanșează aceste tulburări, reale, dar simbolice.

Uneori, simbolurile reprezentative sînt pur organice. Adler citează cazul acelui copilaș care, atunci cînd era condus la școală, era apucat de vărsături, ce încetau de cum era adus acasă ; prin acest simptom, copilul manifesta spaima pe care i-o provoca frica puternică de a fi părăsit de părinții săi. Adler crede chiar că enurezia poate fi un mijloc prin care un copil frustrat de afecțiune se străduiește inconștient să rețină atenția celor care-l înconjură, atît ziua cît și noaptea. Simbolul prin care tendința refulată poate să se manifeste din nou depinde deci de atitudinea celor din jur, dar și de starea organică a subiectului. Căci corpul său joacă un rol în această simulare inconștientă și „vorbește limbajul care îi este propriu" (8).

De asemenea, în prezența unor manifestări pe care am fi tentați să le considerăm ca mincinoase, dar a căror ciudățenie ne miră, oare nu ne putem întreba dacă nu cumva este vorba de supape grație cărora un copil normal, dar momentan inadaptabil, fuge de un mediu sau de o situație de care îi e teamă, pentru a se refugia într-o lume pe care o creează pe măsura sa și unde își satisface așa cum poate trebuințele sale nesatisfăcute ?

III. **Mărturiile copiilor**

Predispus spre eroare sau uitare, înclinat să altereze — voluntar sau inconștient — adevărul, din cauza tuturor motivelor pe care le-am analizat pînă acum, copilul n-ar putea să fie considerat *a priori*, ca un martor sigur. Totuși, trebuie uneori să recurgem la mărturiile copiilor, căci în anumite situații ele constituie „singurele informații care aduc lumină asupra materialității infracțiunii" (9). De altfel, copiii — chiar foarte mici — se dovedesc uneori capabili să facă depoziții mai precise și mai puțin contestabile decît adulții de exemplu, referitor la accidentele de automobil (10). Și informațiile lor au putut, în anumite cazuri,

„să permită legarea între ele a diferitelor circumstanțe obiective, pînă la a le da forța unor dovezi judicioase. Totuși, pe temeiul că a văzut sau a auzit, afirmațiile sau negațiile copilului, oricare ar fi buna sa credință, nu pot fi acceptate fără rezerve ; și siguranța lor, accentul de sinceritate, ca și precizia anumitor detalii pot exprima tot atît de bine adevărul ca și minciuna.

Anumite mărturii ale copiilor au putut sau ar fi putut să aibă consecințe grave. De aceea, această chestiune ridică o importantă problemă psihologică și socială, ceea ce explică faptul că analiza mărturiilor copiilor a provocat diverse cercetări. Printre ele, cele ale lui Binet (11) și ale lui Stern (12) sînt primele care au demonstrat experimental cît poate să fie de relativă veracitatea mărturiilor copiilor. Plecînd de la aceste studii anterioare, în care a înglobat rezultatul propriilor sale cercetări, Gorphe, într-o lucrare care se bucură și acum de autoritate (13), a reușit să întemeieze o solidă „critică a mărturiei", bazată pe numeroase experimente și analize judicioase, ca și pe examinarea faptelor din viața obișnuită. El a ajuns la aceleași concluzii : *mărturiile copiilor constituie date fragile,* pe care nu ne putem bizui decît cu circumspecție.

Noi înșine am organizat, în legătură cu acest subiect, mai multe experiențe, dintre care o redăm pe cea mai interesantă. Într-o zi de februarie, aproape de sărbătoarea lăsatului secului, am lăsat, ca din întîmplare, o marionetă mare cu culori vii, pentru ca să o vadă cei peste patru sute de băieți și fete din școala primară. După o săptămînă, pentru fetițe, în ziua de lăsata secolui, și pentru băieți, cu o zi mai tîrziu, am invitat pe acești copii să descrie, pe niște chestionare pregătite dinainte, marioneta pe care o văsuseră. Experiența ne-a părut să fie destul de doveditoare, pentru că nu era prea artificială și era în stare să deștepte interesul, din cauza obiectului său (o jucărie), a momentului (sărbătorirea lăsatului de sec) și a mediului (clasa).

Din patru sute doi copii, astfel testați, numai zece (cinci băieți, din două sute douăzeci și patru, și cinci fete, din o sută șaizeci și opt), adică mai puțin de 3%, au răspuns exact sau n-au comis decît erori neînsemnate. Pentru aceste cifre nu mai e nevoie de comentarii.

> Chestionarul se referea la mărime, culori, costum, pieptănătură, încălțăminte, brațe și picioare, precum și la figură, deci la date controlabile totdeauna cu precizie. Or, analiza răspunsurilor (10) a confirmat cît de mult trebuiau puse la îndoială mărturiile copiilor. Ea a mai arătat că erorile cele mai grosolane au fost făcute de copiii cei mai mici sau cei mai puțin evoluați mintal. Acest fapt nu ne surprinde, căci cu cît un copil e mai mic (sau mai înapoiat), cu atît capacitatea sa de atenție, apreciere sau de exprimare este mai puțin dezvoltată ; cu cît e mai puțin capabil să efectueze o cenzură bazată pe raționament, cu atît mai mult tinde să-și confunde dorințele cu realitatea.

Am putut, de asemenea, să controlăm încă o dată cît de mult e *copilul sensibil la sugestie.* Însăși experiența se preta la aceasta. Într-adevăr,

dacă fetele au fost chestionate chiar în ziua sărbătorii, marți (adică înaintea carnavalului)*, băieții au fost chestionați a doua zi. Or, miercuri dimineața, imaginile de la carnaval care le pluteau în minte au contribuit la alterarea amintirii despre marionetă. Fără îndoială, așa se explică proporția mai mare de răspunsuri inexacte la băieți. Căci dacă sînt cît de cît puși în condiții identice, băieții par să fie martori mai veridici decît fetele. Aceasta reiese din studiile efectuate în legătură cu această problemă, printre altele cele ale lui Stern și Gorphe.

Dar, pentru a obține o dovadă suplimentară a *sugestibilității copilului*, ne-am întors în cîteva clase, după aflarea răspunsurilor. Am declarat copiilor prezenți că cei care indicaseră culoarea exactă a marionetei erau puțini ; că de asemenea foarte puțini răspunseseră dacă marioneta ținea ceva în mînă și dacă avea sau nu mustăți (morioneta nu avea nimic în mînă și nu purta mustăți). S-au dat chestionare noi, la care li s-a cerut copiilor să răspundă.

> Să calculăm rezultatul acestei sugestii puternice : din o sută șaptezeci și cinci de elevi chestinați din nou, douăzeci și cinci au rezistat sugestiei referitoare la mîini, șase la cea privind fața și douăzeci și patru la cea care se referă la culoare. De altfel, rezistențele au fost slabe, căci cei refractari s-au mărginit în general să scrie „Nu știu", în timp ce numai doi elevi au reacționat clar. Considerarea a tot ceea ce a putut să le sugereze copiilor imaginația lor ne dă o idee despre ceea ce poate produce sugestia : obiectele cele mai felurite au fost puse în mîini : fața a fost împodobită cu mustăți sau bărbi de toate culorile, formele sau dimensiunile (14).

Aceste constatări formează o dovadă în ceea ce privește capacitatea de sugestie a copilului. Dar nu indică ele oare și că un copil normal (lăsăm de o parte, intenționat, cazurile ce aparțin psihopatiei) pare mai preocupat să-și asigure propria securitate decît să spună adevărul ? Căci este evident că unii au răspuns orișice de teama vreunui reproș, sau pentru a scăpa de întrebări supărătoare, sau pentru „a face plăcere" adultului mai puternic. În plus, a avut și emulația un rol, sînt unii care au ținut să se arate foarte informați pentru a se pune în valoare. În fine, alții n-au făcut decît să asculte de acea *nevoie de conformism care* îi îndeamnă să acționeze în acord și în conformitate cu colectivul. Astfel se explică, fără îndoială, de ce mai mulți elevi, absenți la prima vizită, au completat totuși al doilea chestionar. Se înțelege de la sine că *mărturiile indirecte și din auzite* ale acestora din urmă s-au pretat în special capriciilor imaginației.

Această anchetă dovedește cît e de înțelept să supunem niște mărturii, a căror valoare depinde de atîția factori, la o verificare îngrijită și la o critică atentă. Mai întîi în ceea ce privește însuși *obiectul* sau înseși faptele, față de care pot fi indiferenți sau care le pot suscita inte-

---

* În Franța, lăsata secului *(Mardi gras)* se sărbătorește printr-o procesiune mascată, un carnaval. *Nota trad.*

resul. Dar mai ales trebuie să se țină seama de *personalitatea subiectului*, deoarece s-a dovedit că tipul caracterologic al martorului condiționează atît înregistrarea evenimentului cît și relatarea pe care o face despre el. Este sigur că variază calitățile percepției, după cum e martorul : un observator „pozitiv, interpretativ, inventiv sau armonios". Același lucru se întîmplă în ceea ce privește valoarea relatării faptelor. Se știe, de exemplu, cît e de greu pentru un copil să-și învingă timiditatea sau teama, mai ales dacă e chestionat în public. În afară de aceasta, martorul poate fi distras sau atent în momentul evenimentului, și atunci cîmpul atenției sale este limitat, în afară de cazul cînd copilul e impresionat puternic de vreun amănunt ciudat, în jurul căruia construiește în mod involuntar*. De asemenea poate dorește să se erijeze în vedetă sau, dimpotrivă, să treacă neobservat cu ocazia depoziției, ascultînd atunci de reflexele de apărare ale eului, care îl îndeamnă să nu dezvăluie anumite aspecte ale faptelor ce trebuie relatate.

Astfel, *situația în care se găsește martorul*, adică starea sa fiziologică de moment, condițiile afective și punctul său de vedere referitor la obiect, pot să declanșeze motivații variate în măsură să influențeze valoarea mărturiei sale. De asemenea, și *mediul* căruia îi aparține copilul poate fi determinat, fie prin declanșarea de „reacții de prestanță", fie prin manifestarea unei rezerve de prudență. În acest din urmă caz, copilul poate să se încăpățîneze pe pozițiile sale, prin reacții contra insistenței celui ce întreabă ; or, din momentul în care a pierdut contactul cu realitatea, riscă, dacă vorbește, să se închidă într-o înlănțuire specială, care este cea a ficțiuni .

De altfel, între faza-observație și faza-depoziție, se scurge *o perioadă mai mult sau mai puțin lungă*, în timpul căreia pot juca un rol, conștient sau nu, diverse influențe și în special cele ale ambianței la care copilul — totdeauna mai mult sau mai puțin influențabil — nu poate să fie insensibil ; în timpul căreia amintirile pot să se șteargă sau să se îmbogățească prin supraimprimarea de imagini plăsmuite.

Să mai adăugăm și faptul că personalitatea *celui care pune întrebările* — mai mult sau mai puțin simpatic, stăpîn pe sine sau răbdător —, modul în care întreabă — prin întrebări mai mult sau mai puțin sugestive și făcute pe un ton care dispune sau nu la confidențe —, și locul unde întreabă — deoarece un interogatoriu public diferă de unul particular, fără prezența unei a treia persoane — condiționează în aceeași măsură calitatea mărturiei.

Și înseamnă atunci că am justificat din plin circumspecția pe care trebuie s-o dovedească anchetatorii sau magistrații desemnați să adune mărturiile copiilor ; interesul pe care, fără îndoială, îl au să pună întrebările între patru ochi și să recurgă la povestirea spontană, dacă pot

* „Dacă vede vreun individ cu joben, repede îl vede și în frac" (Cenac).

evita — sau limita — un interogatoriu care riscă să influențeze sau să rupă structura unei gîndiri ce se poate desfășura după o logică specială ; — mai ales necesitatea ca ei să cunoască personalitatea micului martor, mediul, mentalitatea sa, gradul de dezvoltare a caracterului și a înclinațiilor sale, starea sa de moment. Și cu atît mai mult cu cît, pe lîngă copiii care se înșeală cu bună-credință, există alții care deformează adevărul și mint din solidaritate, din amor propriu bolnăvicios, din frică, din dorință de răzbunare... Și se înțelege cît e de greu atunci să determini partea de minciună în depozițiile făcute cu dorința de a le da aparența de adevăr.

Problema mărturiei și cea a alterării adevărului sînt deci conexe. În amîndouă cazurile se pun în fond următoarele întrebări : este individul dispus să spună adevărul ? Este capabil de aceasta ? De asemenea, mărturiile false și alterările adevărului decurg din *aceleași cauze*, pe care credem că le putem enumera, după o clasificare ce se apropie de cele stabilite, între alții, de Binet, Stern și Gorphe :

— *teamă, insecuritate ;*
— *vanitate ;*
— *interes ;*
— *nevoie de explicație, imaginație ;*
— *ignoranță, uitare* (a lucrurilor, a cauzelor, a vocabularului) ;
— *neînțelegere* (a întrebărilor, a noțiunilor de spațiu sau de timp) ;
— *imitație, conformism, precipitare ;*
— *reținere, intervenții afective ;*
— *sugestie, motivații inconștiente,* la care se pot adăuga, deși sînt mai rare, anumite cauze antisociale și chiar perversitatea ;
— *persuasiunea* (copilul crede ca fiind adevărat ce a alterat) ;
— *slăbiciune a raționamentului.*

IV. **Alterări ale adevărului și educația**

Știm că copilul minte în mod mai mult sau mai puțin natural, exceptînd orice imitație, prin însuși jocul tendințelor sale : în timpul primei copilării, pentru că imaginația sa, logica și teama de pedepse îl împing la aceasta în mod spontan ; în timpul perioadei școlare, cînd minciuna apare ca un mijloc eficace de apărare, de satisfacție a vanității și de diverse disimulări ; în timpul pubertății, cînd nevoia de independență, trezirea sexualității, anumite afecțiuni elective sau dorința inconștientă de a înlătura realități penibile împing adolescentul să-și ascundă personalitatea născîndă. Dar cum orice minciună poartă în ea un germene de instabilitate, de pericol social sau individual, nu ne putem mulțumi să cercetăm cum și pentru ce alterează copilul adevărul, fără să ne preocupăm să știm dacă e condamnat să rămînă mincinos.

Or, după cum am văzut, problema minciunii și cea a mărturiei angajează individual în întregime, atît ca ființă socială cît și ca personalitate morală, dotată cu sensibilitate, inteligență și voință. De aceea, orice acțiune educativă referitor la acest subiect trebuie să considere individul în ansamblu și să se ocupe de cauzele de alterare pe care le-a descoperit analiza.

Deoarece este o necesitate să recurgem uneori la mărturie — mărturia constituind, „cu experiența și raționamentul, una din cauzele principale ale cunoașterii" și fiind „la baza unei justiții organizate" (Larousse) — și pentru că viața socială antrenează la minciună, se înțelege că *o ambianță de sinceritate și corectitudine constituie cel mai bun climat educativ* și că cel mai bun exemplu ce trebuie dat copilului este cel al sincerității.

Înseamnă oare aceasta că am fi totdeauna datori să spunem copiilor adevărul în întregime? Există fără îndoială lucruri pe care copilul nu este apt să le înțeleagă, pe care ar putea să le deformeze în mod periculos și pe care este mai bine ca el să nu le cunoască momentan*. Dar ceea ce are importanță este ca educatorul să se ferească de a înșela copilul și să-i prezinte întotdeauna dacă nu întregul adevăr, măcar adevărul accesibil înțelegerii sale.

Copilul are nevoie de adevăr, care înseamnă pentru el regularitate și securitate. Din această cauză, chiar atunci cînd minte, copilului îi e groază de minciuna celorlalți. De aceea, insecuritatea afectivă, mai ales de origine familială, este cel mai determinant factor al minciunii și al refulării. Trebuie deci ca educatorul să dea dovadă de intuiție și de clarviziune în felul cum îl tratează pe micul mincinos, pentru a nu-l pune în situații în care sinceritatea i-ar fi prea penibilă, pentru a se informa discret, fără a pătrunde brutal în lumea sa secretă, pentru a nu abuza de credulitatea sau de sinceritatea sa, pentru a evita acuzațiile, precum și pentru a discerne procedeul cel mai eficace pentru a-l constrînge să mărturisească o greșeală. Căci nedreptatea, indiscreția, bătaia de joc sau teama îl deprimă pe copil, îl împing la ipocrizie sau la violență și pot chiar să tulbure evoluția caracterului său și evoluția sa morală.

Totuși, orice am face, copilul va cunoaște minciuna mai curînd sau mai tîrziu. De aceea este mai eficace *să-l antrenăm* să *critice* faptele mincinoase la care este martor, decît să încercăm zadarnic să-l ferim. De asemenea, familiarizîndu-l cu creațiile și jocurile imaginative, i se poate arăta caracterul lor fictiv. Astfel, fără a lipsi copilul de un lucru miraculos pe care îl îndrăgește, ci determinîndu-l să-și înfrîneze spontaneitatea, îl ferim în același timp de o credulitate al cărei exces l-ar

* Va veni și ziua cînd copilul va înțelege că anumite conflicte iscate de diverse obligații pot provoca minciuni pe care politețea, bunătatea, patriotismul, interesul general, secretul profesional... îngăduie uneori să le considerăm ca permise.

face prea vulnerabil. Dar pentru că are o concepție egocentrică și subiectivă despre adevăr, ajutorul pe care poate să i-l aducă educatorul constă mai ales în a-l învăța să vadă, să reflecteze, să judece pentru a se degaja mai bine de lumea puțin rațională în care se complace.

Calea educației, familială sau școlară, pare deci trasată. Trebuie mai întîi să *întreținem și să dirijăm curiozitatea copilului.* Apoi *trebuie să-i formăm judecata.* Desigur, obținerea unei percepții destul de subtile și a unei judecăți destul de sigure este o operă de lungă durată. Dar școala, uneori capabilă să provoace nesinceritatea din cauza unui regim abuziv de întrecere, de constrîngeri și de bănuială, poate deveni un mediu propice pentru a învăța cum să-ți dirijezi bine intelectul. Mai întîi, pentru că ea împarte știință, care te luminează și te pune în legătură cu alte moduri de a gîndi și de a acționa. Dar mai ales pentru că aici iluziile sînt confruntate cu realitatea și că existențele dure ale camaraderiei favorizează apariția sincerității. În afară de aceasta, exercițiii potrivite — în detaliul cărora nu vom intra — pot antrena pe copil să-și utilizeze bine simțurile, să observe atent, să folosească un limbaj cît mai precis și mai expresiv posibil.

În fine, școala poate deștepta și exercita spiritul critic, adică acea „îndoială metodică" ce te împinge să-ți pui întrebarea : „Este oare adevărat ? — în toate domeniile adică cercetarea condusă de voință, intenția de a judeca singur, după ce ai devenit capabil de aceasta. *A trezi spiritul critic* înseamnă, în primul rînd, a învăța să-ți stimulezi judecata pentru a înlocui credința naivă și afirmația dogmatică cu o adevărată forță de oprire care să-ți permită să reziști la „atracția reprezentării".

Dar pentru ca să dobîndească copilul această rezistență e necesar să fie realizate anumite condiții și mai întîi aceea ca educatorul să fie el însuși așa cum îl învață pe copil că trebuie să fie : ponderat, sincer și capabil să-ți recunoști propriile greșeli. Și mai trebuie să știe să creeze un climat de încredere și înțelegere, care, prin faptul că te scutește de a minți, permite să se combată mai temeinic obiceiul copiilor de a minți. Fapt care presupune din partea educatorului o serioasă cunoaștere a copiilor. Căci dacă analiza minciunilor poate să ajute explorarea caracterului, cunoașterea caracterului favorizează înlăturarea minciunii și mișcarea spre adevăr.

★

Problema minciunii copilului apare tot atît de nuanțată și aparent contradictorie ca și copilul însuși. Căci dacă e adevărat că *adevărul iese din gura copilului,* în sensul că dacă vorbește fără constrîngere spune în mod spontan ceea ce crede că este adevărat, pentru că nu a interiorizat încă majoritatea convențiilor sociale, nu este mai puțin adevărat

că copilul minte în mod curent, fie pentru că l-a pervertit mediul, fie pentru că îl determină impulsurile și imaginația sa. De asemenea e greu să descoperi cauzele unor manifestări atît de variate și de complexe. Totuși, trebuie să acționăm asupra cauzelor, căci, în general, se apreciază și se sancționează minciuna în sine, chiar dacă prin acest mijloc pe care îl are la îndemîna sa, copilul încearcă, mai mult sau mai puțin conștient, să-și protejeze personalitatea născîndă, să înlăture sau să fugă de o realitate care-l tulbură. Din această cauză, perceptele, interdicțiile sau pedepsele moralei tradiționale rămîn cel mai adesea inoperante mai ales cînd întăresc tendința spre minciună și refulare, chiar dacă ele nu dau naștere la tulburări a căror nelichidare riscă să provoace ulterior anumite lacune ale caracterului și comportării.

Totuși, atît nesinceritatea totală cît și mărturia absolut exactă neputînd fi decît cazuri limită, trebuie să cultivăm ambiții educative moderate și să nu ne amăgim în ceea ce privește eficacitatea mijloacelor utilizate pentru vindecarea micului mincinos. Dar unele din aceste mijloace sînt valabile. Și în cazul în care copilul nu se opune prea mult vindecării care se încearcă, educatorul informat poate conta pe rezultate certe, cu condiția de a da dovadă de înțelegere și răbdare. În timp ce-l ajută pe copil să deosebească realitatea de ceea ce crede el că e adevărat, educatorul îl face să guste puțin cîte puțin bucuria de a fi spus adevărul. Astfel, poate spera să-l aducă încetul cu încetul pe copil să prefere bucuriile cu mult superioare pe care le procură căutarea și exprimarea adevărului, față de satisfacțiile provocate de minciuni care, în definitiv, adesea complică viața.

L. VEREL
Inspector școlar

Bibliografie

1. J. M. Sutter, *Le mensonge chez l'enfant* (P.U.F., 1956).
2. R. Le Senne, *Le mensonge et le caractère* (Alcan, 1930).
3. G. L. Duprat, *Le mensonge* (Alcan, 1903).
4. E. Seelig, *Schuld-Luge-Sexualität* (F. Enke, Verlag, Stuttgard, 1955).
5. W. Stern, *Erinnerung, Aussage und Luge in der ersten Kindheit* (Editions Bartl, 1920, Leipzig).
6. E. Claparede, *Expériences collectives sur le témaignage* (Ar. de psych., V. 1905—1906. — *L'autojustification* (Ar. de psych., XX, 1927). — *Le mensonge et ses antinomies* (B. S. psych., nr. 3, 1932).
7. J. Angles-d'Auriac, *La recherche de la vérité* (P.U.F., 1955).
8. A. Adler, *What life should mean for you* (G. Allen and Unwin, London).

9. W. Osenin et R. Tsirulnikova, *L'interrogatoire des jeunes mineurs à l'audience en U.R.S.S. (nr.* de jannier 1958 de „La Justice soviétique", traduction de J. Bellon, magistrat à Paris).
10. M. Cenac, *Le témoignage, sa valeur juridique* (Rapport au Congrès des médicins aliénistes et neurologistes de France et des pays de langue française, Rennes, 1951. Imp. Coneslant, Cahors).
11. A. Binet, *La science du témoignage* (Ar. psych., XI, 1905). — *Les idées modernes sur les enfants* (Flammarion, 1909).
12. W. Stern, *Zur Psychologie der Aussage* (Z. d. die ges. Strafr., 22, 1902, Berlin).
13. F. Gorphe, *La critique du témoignage* (Dalloz, 1927).
14. L. Vérel, „La nouvelle éducation", 1934, nr. 126.

Elevii şi elevele

În Franţa ca de altfel în aproape toate ţările din lume, învăţământul general comportă aceleaşi planuri şi aceleaşi programe şcolare pentru băieţi şi pentru fete*. Dacă în ultimii ani de şcoală apare o diferenţiere a disciplinelor cu caracter practic, orientate spre activităţi specific masculine, cum este munca manuală, sau specific feminine, cum este croitoria, bucătăria sau puericultura, în acest fapt se poate vedea doar efectul unei tradiţii care acum se clatină. În ţări ca Statele Unite unde promovarea socială a femeii se realizează mai limpede, băieţii şi fetele au în general aceleaşi sarcini pe toate planurile.**

Totuşi, majoritatea educatorilor recunosc — fără însă a le putea defini clar totdeauna — existenţa unor diferenţe fundamentale între elevi şi eleve. Profesorii, care au condus succesiv clase de băieţi şi de fete, inspectorii, care trec zilnic de la unele clase la altele, vorbesc uneori de opunerea între „două lumi" şi de necesitatea unei readaptări. Dar problema diferenţei dintre sexe apare în toată importanţa şi dificultatea ei în clasele mixte, cum sînt atîtea în Franţa, la sate. Elevi şi eleve învaţă aici împreună şi, totuşi, de cele mai multe ori în mod separat. Profesorul sau profesoara care răspunde de ei nu face nici o distincţie : în faţa adultului, toţi sînt nişte copii şi totuşi profund diferiţi unii de alţii ; ei vor fi în curînd bărbaţi şi femei.

I. Semnificaţia fiziologică şi psihologică a sexelor

Pentru cel care doreşte să clasifice fiinţele umane, nu există categorii mai clar delimitate decît categoriile de *bărbat* şi de *femeie*. Încă de cînd este conceput, atunci cînd nu există decît sub forma unui ou invizibil cu ochiul liber, fiecare individ aparţine deja exclusiv unuia sau altuia dintre

---

* Totuşi, în Spania, materia predată în cadrul fiecărei discipline este diferită pentru fiecare sex ; la fel stau lucrurile şi în legătură cu cărţile pentru lectură.

** Totuşi, situaţia femeii în SUA este departe de această afirmaţie. Vezi în acest sens greva generală a femeilor din 1970. — *Nota trad.*

sexe care — în afară de excepții foarte rare, considerate, pe drept cuvînt, ca monstruoase — apare ca elementul cel mai stabil al personalității sale.

Fiziologia contemporană ne invită totuși să deosebim, pe lîngă sexul propriu-zis — masculin sau feminin —, și ansamblul factorilor secundari, în special factorii endocrini, al căror mecanism complex nu mai permite o divizare în categorii, ci numai aprecierea nivelurilor de activitate. Toți masculii secretă hormoni feminini și toate femelele secretă hormoni masculini ; importanța acestor substanțe este atît de mare încît a dus la realizarea de modificări sexuale la animale și chiar la om. Astfel, termenii de masculin și de feminin nu apar decît ca niște poli opuși, iar între limitele lor sînt posibile toate nuanțele. Astfel, biologul nu mai vorbește despre sex, ci despre „dominantă sexuală".

Dacă admitem că factorii endocrini pot exercita o anumită influență asupra comportamentului uman*, nu ne vom mira că, pe plan psihologic, nu vom găsi caracterele masculin și feminin perfect distincte, ci doar niște „tendințe dominante", proprii fiecărui sex și susceptibile de variații individuale destul de reliefate, pentru ca să putem vorbi de fete sau de băieți „rătăciți".

Dar, în afară de aceste manifestări psihofiziologice datorate sexului, caracterele la care ne-am referit exercită, prin intermediul reprezentărilor legate de sex, o influență particulară asupra dezvoltării personalității. Într-adevăr, pe de o parte, deosebirea dintre sexe rămîne infinit mai clară decît superioritatea altor sisteme de clasificare cu bază fiziologică, cum sînt, de exemplu, tipologiile bazate pe predominarea unui organ sau a unei funcțiuni. Diferențele fizice și mentale, care există realmente între majoritatea bărbaților și majoritatea femeilor, și diferențele în rolurile sociale ce decurg din acestea au dus la ideea „tipurilor masculine și feminine", desigur abstracte și standardizate, dar cu atît mai active. Pe de altă parte, încă de timpuriu, fiecare individ este conștient că aparține, pentru toată existența sa, unuia dintre aceste tipuri**, iar tipul, fie că este, fie că nu este acceptat, va juca, după cum o să vedem, un rol preponderent în conduita individului și mai ales în adaptarea sa socială : familială, școlară sau profesională.

II. Cercetarea și înregistrarea diferențelor

La prima vedere poate părea că este ușor să descoperi diferențele fiziologice sau psihologice dintre băieți și fete. Cele două categorii, fiind net delimitate, ar trebui să fie suficient să notăm diferențele de reacții în

* La băieți hipogenitali sau adipoși, Terman semnalează transformări ale personalității la cîteva luni după ce au fost tratați cu injecții de testosteron.

** La vîrsta de trei ani, un copil normal este capabil să-și indice sexul (conform scării lui Binet-Simon).

condiţii identice. Dar, tocmai această identitate este imposibil de pus în evidenţă. Există cel puţin doi factori care îşi îmbină întotdeauna acţiunea cu aceea a sexului de care nu pot fi izolaţi : aceştia sînt mediul educativ şi temperamentul.

> Este dificil ca în anumite conduite să deosebim ce se datorează sexului şi ce se datorează educaţiei ; şi aceasta cu atît mai mult cu cît educaţia se nuanţează totdeauna în mod diferit în raport cu sexul. Conduşi de imaginea pe care o au asupra unui tip masculin sau feminin ideal, părinţii şi profesorii adoptă, adeseori fără să-şi dea seama, o atitudine diferenţiată faţă de băieţi şi faţă de fete, atitudine care poate contribui la determinarea conduitei acestora cel puţin tot atît cît contribuie sexul. Numai studierea unor grupuri importante — într-o civilizaţie unde educaţia copiilor de ambele sexe ar fi identică — ar putea rezolva acest aspect al problemei.
>
> Pe de altă parte, de multe ori se întîmplă ca diferenţele dintre indivizi de acelaşi sex să fie mai pregnante decît diferenţele dintre indivizi de sex opus. În consecinţă, cînd observaţia ne descoperă o deosebire tipică de conduită la un băiat şi la o fată nu putem decide cu certitudine dacă trebuie s-o raportăm la sex sau la caracter.

De aici rezultă că studierea, chiar detaliată, a cîtorva subiecţi masculini şi feminini nu poate să clarifice, în mod obiectiv, diferenţele dintre sexe. Pentru a ajunge la aceasta este indispensabil să ne conformăm regulilor metodei experimentale, adică să colectăm un număr cît mai mare de rezultate obţinute, în condiţii identice, la grupuri a căror structură este bine cunoscută.

> Nu toate procedeele însă permit să se răspundă, în egală măsură, acestor exigenţe. Cele mai rentabile şi, în consecinţă, cele mai frecvent utilizate în asemenea cercetări sînt măsurările fizice, chestionarele şi testele de orice fel*. Fără îndoială, le putem reproşa că nu surprind decît un aspect parţial şi abstract al personalităţii, dar, în schimb, ele pot fi supuse unei prelucrări statistice care ne permite să stabilim, pentru fiecare caracteristică studiată, *media* rezultatelor fiecărui sex şi *dispersia* acestor rezultate în jurul mediei. Compararea acestor medii şi dispersii este procedeul cel mai obiectiv de care dispunem pentru a exprima diferenţele fizice sau psihologice existente între sexe.

III. Aptitudini fizice şi intelectuale

Ne putem aştepta, pe drept cuvînt, ca diferenţele fizice să fie mai izbitoare. Într-adevăr, Terman a putut să afirme că „fiecare celulă a corpului omenesc poartă marca sexului său".

---

* Majoritatea acestor cercetări au fost efectuate în străinătate, şi mai ales în Statele Unite. În bibliografia noastră am putut însă să cităm o anchetă franceză recentă, foarte completă, întreprinsă de Institutul naţional de studii demografice.

Deosebirile se manifestă deja în *probabilitatea de apariție* a fiecărui sex. La o sută de fete, se nasc trei sute trei pînă la trei sute șapte băieți, dar echilibrul se restabilește repede, deoarece fetele se dovedesc mult mai rezistente în timpul gestației, al copilăriei și al preadolescenței, în special față de bolile infecțioase*.

Creșterea fetelor este mai rapidă sub aspectul dezvoltării scheletului, al apariției dinților, al maturizării glandelor genitale. Avansul lor față de băieți, în medie de un an — doi, se menține în cursul întregii copilării și al adolescenței. Totuși, la toate vîrstele, băieții sînt superiori în ceea ce privește *capacitatea vitală* și mai ales în ceea privește *forța musculară*. Același lucru se constată, încă de la naștere, pentru *talie* și *greutate*, în afară de perioada dintre unsprezece și patrusprezece ani, cînd se observă o ușoară superioritate feminină. În sfîrșit, la toate vîrstele, în aceeași măsură, activitatea motorie a băieților întrece cu mult activitatea motorie a fetelor.

Analiza comparată a *maladiilor* care apar cel mai frecvent la fiecare sex ar depăși cadrul temei noastre. Să menționăm numai faptul că băieții par mai predispuși spre anumite deficiențe vizuale (daltonism) sau auditive, spre stîngăcie, bîlbîială, tulburări de lectură, ticuri musculare, epilepsie. Fetele și-ar plăti tributul mai ales în ceea ce privește dereglările glandulare și tulburările de metabolism.

Este ușor de presupus că numeroși cercetători s-au ocupat de compararea sexelor din punctul de vedere al *inteligenței*. Dar rezultatele anchetelor lor diferă sensibil, după cum ele se referă la inteligența generală sau la diversele aptitudini intelectuale, care pot fi izolate cu ajutorul testelor.

Rezultatele la care au ajuns cincizeci și șase de cercetări efectuate în Statele Unite nu au permis stabilirea vreunei superiorități a fetelor sau a băieților în ceea ce privește *inteligența lor generală*. Băieții au apărut ca superiori în douăzeci și opt de cazuri ; fetele în douăzeci și cinci ; în trei cazuri mediile pentru cele două sexe au fost asemănătoare. De asemenea, în studiul întreprins cu ajutorul testului „Mozaic" pe aproape o sută de mii de elevi francezi, rezultatele băieților și ale fetelor au fost atît de apropiate, încît autorii n-au socotit că, în analizele lor, trebuie să le diferențieze**.

Cu toate acestea, trebuie să menționăm că dacă mediile celor două sexe tind să coincidă, rezultatele băieților sînt — în majoritatea cazurilor — mult mai dispersate. Cu alte cuvinte, găsim un anumit număr de băieți cu cote mai mici chiar decît fetele cele mai prost calificate. La cealaltă extremitate a scalei, tot băieții sînt aceia care obțin cel mai des coeficienți de inteligență ridicați și cu cît urcăm spre nivelurile superioare, cu atît

* În afară de tuberculoză, începînd de la doisprezece ani.
** A se vedea bibliografia.

această tendință se afirmă mai pregnant*. Dar abaterea constatată nu este suficientă pentru a explica — fără a recurge la sprijinul factorilor sociali — predominarea geniilor masculine în știință, literatură și artă.

Anumite diferențe semnificative s-au putut observa și în ceea ce privește *aptitudinile mentale,* detectate prin teste variate, deși unele dintre cercetări n-au permis să se desprindă concluzii certe, rezultatele variind fie în raport cu vîrsta subiecților, fie în raport cu modul de aplicare a probelor.

O ușoară superioritate feminină s-a semnalat, în ceea ce privește *memoria* și *atenția,* la detalii. Dar această superioritate se afirmă mai ales în domeniul *limbajului.* Fetele par deja mai precoce în asimilarea primelor cuvinte, în construirea de fraze scurte, în precizia articulării. Mai tîrziu, acest avantaj persistă sub forma lecturii, a unei ușurințe mai mari în vorbire. Majoritatea testelor de vocabular, și în special a testelor care fac apel mai mult la utilizarea limbajului decît la înțelegerea lui, le favorizează pe eleve.

Băieții obțin rezultate mai bune la probele referitoare la numere, *raționamente logice* și, îndeosebi, la *reprezentările spațiale.* Superioritatea incontestabilă a elevilor — evidență, între altele, cu prilejul examenului de orientare profesională — la toate testele de aptitudini pentru tehnică s-ar datora intervenției acestui factor spațial. Interesul băieților pentru toate domeniile tehnicii, acțiunea mediului familial și școlar, unde se propun jucării și activități ce corespund unui astfel de interes și care sînt în măsură să perfecționeze această aptitudine, nu sînt însă suficiente pentru explicarea diferențelor constatate, a căror natură pare a fi mai profundă.

În stadiul actual al cercetărilor, se poate reține mai ales această tendință dominantă : *cu cît o probă este mai verbală, cu atît ea este mai susceptibilă de a le favoriza pe fete ; dimpotrivă, băieții vor fi mai avantajați de probele cu caracter științific sau matematic.*

IV. **Interesele școlare și profesionale**

Diferențelor de aptitudini, diagnosticate prin metodele de laborator, le corespund — fără să fie stabilită natura raporturilor lor — divergențe de interese privitoare la materiile școlare, la vocații sau la timpul liber.

În Statele Unite, majoritatea investigațiilor arată că băieții preferă matematica, științele, istoria ; fetele preferă engleza, limbile moderne și activitățile artistice. De asemenea, o anchetă recentă pe care am efectuat-o

* Proporția de băieți și de fete ar fi de aproximativ șase la patru, — pentru coeficienții superiori lui o sută patruzeci, și de șapte la trei — pentru coeficienții superiori lui o sută optzeci.

pe această temă* subliniază preferințele băieților pentru calcul, știință gimnastică și — mai puțin clar — pentru istorie și geografie, preferințele fetelor fiind îndreptate mai ales spre lectură, compunere, desen și muzică vocală**.

Gusturile profesionale manifestate de elevi cuprind, în general, aceleași tendințe. Fără îndoială, în această privință trebuie să ținem seama, mai mult ca în alt domeniu, de posibilitățile oferite de societate, sau, mai exact, de posibilitățile care sînt cunoscute de către copii.

> Astfel, mai ales la nivelul clasei de la sfîrșitul ciclului de studii, alegerea privește cîteva profesiuni ce corespund secțiilor principale ale centrelor de ucenici : tîmplărie și mecanică, pentru băieți, coafură și croitorie, pentru fete. Cu copiii mai mici, sau cu ajutorul unor procedee ce fac apel la tendințele mai profunde — fără a ține seama de debușeurile reale — rezultatele obținute sînt mai variate și mai semnificative. Băieții par atrași, mai ales, de meseriile ce necesită inițiativă, mișcare, acțiune asupra materialelor cu ajutorul uneltelor sau al mașinilor. Fetele, fără a evita totdeauna nici responsabilitățile, nici aventura, preferă profesiunile în care domină elementul verbal și relațiile umane, cum ar fi : îngrijirea bolnavilor, comerțul și, mai ales, educarea copiilor.

Astfel, printr-un acord tacit, cele două sexe par a fi gata, încă din copilărie, să-și împartă lumea, *unul orientîndu-se spre persoane și celălalt orientîndu-se spre obiecte.*

Jocurile și timpul liber. Diferite în ceea ce privește acțiunea, interesele celor două sexe sînt diferite și în alegerea ocupațiilor din *timpul liber.* Fetelor le place mai ales să citească și ele se aprovizionează cu cărți din bibliotecile școlare. Își exprimă cu plăcere gustul pentru povestirile reale — sau pretinse adevărate — cu temă sentimentală. Încercîndu-și emoțiile ele caută drama care le face să vibreze, care le face să mărturisească cu naivitate : „Îmi place tristețea". Fantasticul din poveștile cu zîne pare oarecum părăsit. Băieții, dacă exprimă aceleași preferințe, caută realul, mai ales în aventurile însuflețite, în explorări, în călătorii, în comentarii sportive. Căutarea extraordinarului îi face să încline spre anumite romane polițiste, de spionaj sau de ficțiune. Aceleași tendințe ale celor două sexe se constată în alegerea filmelor.

Jocul, formă de activitate spontană, în care tendințele profunde se exprimă cel mai bine, oferă un material mai bogat în observații semnificative.

> Anumite anchete americane au oferit posibilitatea alcătuirii unor liste de jocuri clasificate după „indicele lor de masculinitate sau de feminitate". La una dintre extremitățile acestei liste se află jocurile cu păpușa și jocul „de-a gospodăria" ; la cealaltă — jocurile cu unelte și

* În școlile mixte din departamentul Doubs.

** Această materie este singura pentru care învățătorii nu semnalează nici o preferință a băieților. Acest fenomen constituie o problemă pedagogică serioasă, care se prelungește cu mult dincolo de școala generală.

jocurile de construcții ; încă o dată deci, listele respective pun în evidență activități care corespund rolurilor sociale caracteristice pentru fiecare sex la vîrsta adultă.

Desigur, nu există jocuri exclusiv rezervate pentru băieți sau pentru fete. Pe de o parte, aria jocurilor practicate fără deosebire de către cele două sexe este destul de vastă. Pe de altă parte, dacă în școlile mixte anumite jocuri par a fi apanajul unui sex sau altul, se constată totuși tendința ca ele să fie schimbate, astfel încît un joc apărut într-un grup de băieți, să fie împrumutat, a doua zi sau în zilele următoare, de un grup de fete, sau invers.

Totuși, fie că practică același joc, fie că practică jocuri diferite, elevii și elevele nu se joacă la fel. Există un „stil de joc" (stil ludic) propriu fiecărui sex, pe care l-au descris numeroși observatori.

> Băiatul este atras în joc de o acțiune intensă, de ceea ce presupune cheltuială de energie musculară. Este mobil, agitat, uneori zgomotos, adesea agresiv. Fata rămîne mult mai calmă și stabilă ; combativitatea ei nu se manifestă decît pe plan verbal.
>
> Dar există și o diferență esențială, este drept, ceva mai greu de sesizat. Jocul elevilor este bazat, în primul rînd, pe respectarea regulilor. Începînd cu grădinița, la fete constatăm un gust pentru ritual și pentru ceremonial, care, cu timpul, nu face decît să se afirme o supunere docilă și voluptoasă la constrîngerile formale. Din contra, băieții par să se simtă prost în structurile simple și fixe. Jocurile lor, mai spontane și mai instabile, fac apel mai mult la inițiativă, la imaginație. Ei evadează din cadrul regulilor, modificîndu-le în mod voluntar sau ignorîndu-le cu scopul de a-și domina mai bine partenerii. Același joc poate deci să îmbrace o formă diferită, în raport cu sexul căruia îi aparține copilul ce-l practică. Astfel jocul „Vreascurile", joc de urmărire, adeseori brutal și presărat cu fente la băieți, poate deveni la fete un simplu joc de alergare, ordonat ca un balet*.

Se pare deci că pentru elev jocul este, mai ales, *un mijloc de a se afirma față de alții*, în timp ce, pentru elevă, el este, îndeosebi, un *mod de a te comporta cu ceilalți***.

Prin intermediul intereselor școlare și ludice, am văzut schițîndu-se, treptat, un portret caracterial al fiecărui sex, pe care, cel mai frecvent, îl confirmă observațiile și testele.

Elevul-tip apare deci ca *agresiv* și *dominator*. Față de mediul înconjurător, el adoptă cu ușurință o *atitudine negativă* și *de opoziție*. Calitatea sa principală, alături de sinceritate, este spiritul de inițiativă ; defectul său este violența.

Eleva, dimpotrivă, denotă mai ales *pasivitate* și *docilitate*. *Sugestibilitatea* ei la influențele mediului este considerabilă. Dacă principala sa

---

* Această diferență, care clarifică totodată natura jocului și mentalitatea sexelor, este semnalată de mai multe ori în lucrările lui J. Chateau consacrate jocului.

** O parte importantă din timpul recreației al fetelor se petrece, de altfel, în simple sporovăieli, aflîndu-le așezate în „cerc", ca la horă.

calitate este perseverența, dacă fuge de luptă, în schimb, ea se apără față de preferință prin disimulare și înșelătorie. Conduita ei, plină de *suplețe,* se opune *rigidității* reacțiilor masculine.

V. Raporturile cu activitatea școlară și cu cadrele didactice

Întrucît examinarea intereselor și a jocurilor pune în evidență diferențe importante între băieți și fete, ne putem întreba dacă vom regăsi aceste diferențe la nivelul conduitei școlare și al adaptării la școală, cu toată influența pe care o exercită un sistem unic de instruire și educare.

De fapt, admitem că acest sistem este unic numai pentru că instrucțiunile oficiale par, de cele mai multe ori, să ignoreze diferența dintre sexe, ceea ce nu înseamnă că educatorii procedează la fel. O clasă de băieți și o clasă de fete sînt, la toate nivelurile, realități distincte, cu climatul lor specific ; am fi tentați să spunem chiar că *sînt ființe distincte, avînd caracterul lor propriu.*

Clasele de fete sînt, în aparență, mai calme, mai liniștite ca cele de băieți. Fetele știu să fie vorbărețe și tachinatoare, dar ele practică aceste activități — interzise — pe furiș și într-un mod abil, fără semne de opoziție sistematică, acceptînd cu docilitate o chemare la disciplină, în timp ce la băieți, vorbăria și neatenția iau cu ușurință înfățișarea unei manifestări subversive, mustrările declanșînd reacții explozive de ciudă.

Elevele ascultă lecțiile cu mai multă pasivitate, intervin mai greu. Elevilor, din contră, le place lecția gen „dezbatere", caută să adopte inițiative, adesea nefericite, acolo unde colegele lor, mai formaliste, se țin de litera instrucțiunilor ce li se dau.

Profesorii au, desigur, o responsabilitate evidentă în stabilirea acestui climat sau a acestui caracter. De cele mai multe ori, atitudinea lor personală tinde să o întărească pe cea a clasei, mai ales dacă aceștia sînt de același sex cu elevii. Prin exemplul său, prin sfaturile sale, învățătorul masculinizează clasa lui de băieți, după cum învățătoarea feminizează clasa ei de fete. Dar există și excepții, mai izbitoare decît regula, și observăm astfel o anumită clasă de fete devenită deosebit de activă și de zgomotoasă sub influența unei învățătoare cu temperament înflăcărat sau o altă clasă de băieți, potoliți în urma unei educații de tip „matern" sau dominați de un învățător care folosește bătaia.

Astfel se prezintă problema în școlile mixte. Aici, elevii și elevele sînt alături, în fața aceluiași profesor. Acesta nu poate să formeze în clasă două grupe distincte, cu atît mai mult cu cît adeseori asemenea grupe n-ar putea fi egale nici ca număr de persoane, nici ca nivel de vîrstă. Profesorul folosește deci o metodă de predare și întreține o atmosferă

care vor să fie la fel de utile pentru cele două sexe ; dar efectele care rezultă din aceasta sînt foarte greu de controlat obiectiv. Poate că, în mediul comun, anumite deosebiri se atenuează. Caracterul rural al unei clase este, în general, o trăsătură mai accentuată decît caracterul masculin sau feminin. Dimpotrivă, alte trăsături pot să se accentueze chiar dacă nu s-ar afla decît sub influenţa unui singur profesor sau a unei singure profesoare, dar care crede profund într-o vocaţie proprie fiecărui sex şi, din această perspectivă, diferenţiază, articulîndu-le, toate activităţile în care băieţii şi fetele ar trebui să coopereze.

O anchetă care a cuprins toate şcolile mixte dintr-un departament ne-a permis să punem în evidenţă un fenomen care ni se pare că prezintă un anumit interes psihologic şi pedagogic : elevii şi elevele sînt departe de a fi egali, ca valoare, în ochii cadrelor didactice ; după aprecierea acestora, fetele apar împodobite cu o anumită aureolă ce marchează superioritatea lor intelectuală şi caracterială*.

Dacă, pentru fiecare dintre cele douăzeci şi şase de trăsături examinate, luăm în consideraţie numărul profesorilor care afirmă fie superioritatea unui sex asupra altuia, fie egalitatea sexelor, atunci *găsim 550 de diferenţe individuale favorabile fetelor şi numai 124 de diferenţe individuale favorabile băieţilor.*

Cum putem explica această considerabilă valorificare a elevelor pe care nu o ratifică nici testele, nici examenele ? Dacă analizăm în mod detaliat rezultatele, constatăm că domeniile în care excelează mai ales superioritatea feminină sînt, în ordine, următoarele : curăţenia, grija, sensibilitatea, politeţea, seriozitatea şi docilitatea. Nu este vorba oare aici de un ansamblu de calităţi eminamente sociale şi, am putea spune, de *aptitudini pentru reuşita şcolară ?* Simţul colegialităţii, sinceritatea băieţilor, combativitatea lor naturală, chiar dacă au o valoare recunoscută, sînt mai puţin rentabile în cadrul activităţii clasei.

Într-o altă ordine de idei, se ştie că la toate consultaţiile unde se urmăresc cazurile de neadaptare şcolară, numărul băieţilor care se prezintă este, în medie, dublu faţă de cel al fetelor. Această proporţie, surprinzătoare la prima vedere, se poate explica în diverse feluri.

Pe de o parte, băieţii par să fie atinşi cu mai multă uşurinţă de tulburările motorii care, în mod direct sau indirect, afectează activitatea de învăţare (debilitate motorie, instabilitate, stîngăcie, tulburări de limbaj care se repercutează asupra nivelului de lectură şi asupra ortografiei). Pe de altă parte, părinţii acordă mai multă importanţă dificultăţilor atunci cînd ele se manifestă la băiat, în măsura în care viitorul profesional al acestuia rămîne problema majoră a familiei. Eşecul elevului, în detrimentul echilibrului său afectiv, este deci *dramatizat.*

---

* Acest „efect halo", favorabil fetelor, este semnalat de Terman în S.U.A. El ar fi mai evident la învăţătoare, decît la colegii lor, bărbaţi. Ar dispărea în adolescenţă, anumitor profesori făcîndu-le plăcere, dimpotrivă, să sublinieze originalitatea interesantă a elevilor lor mai mari.

La originea acestei erori educative se află o greșeală legată de temperamentul masculin. Adeseori s-a crezut că o emotivitatte mai mare se constată la fete. În realitate, această tendință apare mai ales în răspunsurile la chestionare, fetele dezvăluind cu plăcere o anumită sensibilitate, pe care băieții caută s-o ascundă, considerînd-o nedemnă pentru sexul lor. În ceea ce privește reacția la eșecul și la succesul școlar, pe care am studiat-o în mod special, băieții și fetele, deși în moduri foarte diferite, par să fie sensibili în egală măsură. Astfel, dacă o deficiență este sancționată printr-o notă proastă, elevele manifestă tendința de a-și exterioriza descurajarea, străduindu-se, totodată, ca ulterior să lucreze mai bine, în timp ce elevii, simulînd indiferența sau declarîndu-se lezați, sînt în realitate profund afectați de eșec și se restabilesc cu greutate. *Insuccesul este deci mai dăunător pentru băieți decît pentru fete și trebuie probabil să ne schimbăm părerea, destul de răspîndită de altfel, că fetele trebuie tratate „cu blîndețe", iar băieții pedepsiți mai sever.*

Din ceea ce s-a spus mai înainte s-ar putea conchide că în clasele noastre există o „problemă a elevului", acesta fiind totdeauna mai puțin bine adaptat decît colegele sale mai ales în colectivele mixte. Dar oare nu există nici un tip de școală unde calitățile proprii sexului masculin ar putea să-și găsească o utilizare fericită și condiții favorabile pentru deplina lor dezvoltare? Unul dintre corespondenții noștri profesori ne furnizează poate o soluție cînd notează că *clasele tradiționale, presupunînd pasivitate, memorie și îngrijire corporală, convin mai degrabă fetelor, în timp ce clasele noi, sprijinindu-se pe inițiativă și dinamism, par făcute mai ales pentru băieți.*

VI. Sexul și formarea personalității

Dacă, după cum am văzut, anumite tendințe dominante — intelectuale sau de caracter — par să fie legate de fiecare dintre cele două sexe, acestea acționează asupra formării personalității prin intermediul unor procese mai complexe. Afirmația: „sînt băiat" sau „sînt fată" reprezintă, foarte de timpuriu, o dată cu reprezentarea legată de cele două tipuri sexuale și de valoarea lor, unul dintre elementele importante ale personalității copilului. O astfel de valoare este mai întîi aceea care este promovată în mediul familial și care uneori este nuanțată de particularitățile acestui mediu. Unele religii subliniază superioritatea bărbatului, unele profesiuni ale părinților îi determină să dorească de a avea ca succesori exclusiv ori fii, ori fiice. Dar, în civilizațiile occidentale, dacă egalitatea civică și juridică a celor două sexe este recunoscută aproape pretutindeni, această recunoaștere se bazează, în general, pe unele definții foarte vechi și schematice, întemeiate pe poziții și compensații. Se vorbește despre „sexul tare" și despre „sexul frumos",

despre vigoarea fizică și despre voința băiatului, despre puterea de seducție, dar și despre valoarea morală a fetei. Aceste caractere, atît de diferite, nu au o măsură comună și, fără îndoială, tocmai de aceea elevii și elevele sînt, în general, satisfăcuți de soarta lor, și nu rîvnesc să și-o schimbe, apelînd, pentru a-și justifica atitudinea, la motive împrumutate fie pentru calitățile și avantajele sexului lor, fie pentru defectele și pentru servituțile sexului opus*.

Uneori, totuși, cîte o formă particulară de dezaprobare poate să se manifeste mai ales atunci cînd copilul se lovește de greutăți în dorința lui de a se identifica cu tipul ideal al sexului său, de pildă, atunci cînd acest model îi displace, sau cînd, ceea ce se întîmplă mai des, el își dă seama că este incapabil de a atinge acest ideal. Acesta este cazul băieților debilitați sau prea timizi, al fetelor cu un fizic neatrăgător sau cu un caracter agresiv. Anumite comparații, prost făcute, chiar sub formă de laudă, de către părinți sau profesori pot provoca sau întări o astfel de impresie. Un băiat n-o să fie niciodată cu adevărat mîndru cînd este recunoscut ca fiind „cuminte ca o fată", după cum nici o fată nu va fi mîndră cînd este admirată pentru mușchii ei. Prea de multe ori mediul familial sau școlar, în loc să se opună dispozițiilor naturale, le accentuează, și permițînd instalarea la copil a unor sentimente de inferioritate, care se repercutează asupra conduitei lui generale, înlesnindu-i căutarea unor compensații împrumutate celuilalt sex, ajungînd astfel la noi dificultăți în perioada adolescenței.

Efectele coeducației sexelor asupra acestor tulburări de conduită sînt încă destul de puțin cunoscute. Acțiunea favorabilă exercitată asupra formării personalității și asupra unor raporturi corecte între băieți și fete nu este decît o ipoteză. S-au putut semnala, cel mult, *anumite efecte de nivelare,* cum este feminizarea elevilor, remarcată de pedagogii din U.R.S.S., sau *efecte de întărire* (cochetarea la fete, agresivitatea la băieți), care variază mult în raport cu vîrsta și cu temperamentul. Mai bine stabilit se pare faptul că *emulația* școlară, atunci cînd opune sexele, își vede efectele multiplicate. Fără îndoială, asemenea efecte sînt fericite pentru elevii pe care-i conduc spre succes, dar sînt dezastruoase pentru cei — mai ales băieți — care eșuează, cu toate eforturile depuse.

Dacă educația sexuală a copiilor de vîrstă școlară scapă, în mare parte, de sub controlul cadrelor didactice, totuși întreaga formație intelectuală și morală pe care aceste cadre o clădesc poartă caracteristicile sexului elevilor cărora ele se adresează. În plus, ele mai poartă, fie că vor sau nu, caracteristica propriului lor sex și a propriei lor personalități. Sînt cunoscute mecanismele de *identificare* și de *fixație,* care, în cadrul familial, îl leagă pe copil de părintele său, de fratele ori de sora mai mare. Desigur, raporturile cu profesorul au pierdut deja anumite

* A se vedea articolul, foarte interesant, al lui Subes, Lafon și Borne, citat la bibliografie.

caractere biologice, dar, pe lîngă sarcina sa specifică, învățătorul reprezintă, după sexul respectiv, un fel de completare și uneori de înlocuire a tatălui sau a mamei. El este deci, ca și ei, un element constructiv al complexului de factori care concură la formarea personalității copilului și la definirea raporturilor sale prezente și viitoare cu celălalt sex. Aceasta înseamnă că este foarte indicat ca profesorul să posede echilibrul caracterial și măiestria necesară pentru a-și îndeplini cît mai bine acest rol dificil.

CHARLES BRIED
șef de lucrări la Facultatea de litere și științe umaniste din Besançon

Bibliografie

C. Bried. *Une nouvelle technigue d'investigation de la sensibilité à l'échec et au succès* („*Le* travail humain", l-er février, 1957).

M. Debesse, *Le Méthodes pédagogiques* „Traité de psychologique appliquée, livre IV (P.U.F., 1955).

G. Heuyer, H. Piéron et divers *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* „Travaux et Documents de l'I.N.E.D.", nr. 13 et. 23 (P.U.F.).

E. Huguenin, *La coéducation des sexes* (Delachaux et Niestlé).

H. Piéron. *La Psychologie différentielle*, pp. 102—109 (P.U.F., 1949).

J. Subes, Lafon et Borne, *Préférez-vous être une fille ou un garçon* (Enfance nr. 3, 1954).

L. M. Terman, *Différences psychologiques dues au sexe*, ch. XIX du „Manuel de Psychologie de l'enfant de Carmichael" (P.U.F., 1952).

H. Wallon. *Les Notions morales chez l'enfant* (P.U.F., 1949).

B. Zazzo, *Etude différentielle de l'image de soi chez les adolescents* (Enfance, nr. 4—5, 1958).

R. Zazzo et C. Jullien, *Contribution à la Psychologie différentielle des sexes au niveau pré-scolaire* (Enfance, nr. 1, 1954).

Mediul familial

Familia constituie mediul natural al copilului, însă acest mediu, a cărui influență asupra dezvoltării individului este esențială, diferă mult de la o familie la alta : pe de o parte, în funcție de societatea pe care o reflectă, pe de altă parte, în funcție de propria sa structură interioară.

Copilul care nu a trecut încă porțile școlii nu cunoaște alt univers decît această familie a sa. El este încă puțin sensibil la diferențele de niveluri socio-economice și la comparațiile exterioare. Mediul familial îl satisface în măsura în care el răspunde trebuințelor sale elementare, adică în măsura în care este un mediu *afectiv* și *protector*, dublă condiție indispensabilă pentru ca ființa tînără să învețe să se construiască ea însăși, să se situeze în raport cu ceilalți, să se polarizeze din punct de vedere sexual, efectuînd fără pericol primele sale experiențe sociale și sentimentale. Pămîntul se poate cutremura, popoarele se pot război, catastrofele pot să se abată asupra națiunilor : copilul de abia le percepe atîta timp cît universul său personal continuă să-i ofere impresiile de tandrețe și securitatea care-i sînt indispensabile. Nesiguranța din exterior nu îl afectează, în mare, decît prin intermediul celor apropiați.

De altfel, familia are și un alt gen de securitate pe care trebuie s-o asigure. Trebuie, într-adevăr, ca în ea copilul să simtă că nu-i periculos pentru el să vrea să se afirme, să crească, să evolueze spre autonomia caracteristică vîrstei adulte. Copilul este într-adevăr, în esență, o ființă în evoluție, așa cum este, tot în esență, o ființă activă, a cărei activitate este apreciată în mod diferit în funcție de mediile în care trăiește, în care toleranța pentru mișcare, pentru neastîmpărul și inițiativele celor mai tineri este foarte variabilă. Există medii care permit un anumit număr de experiențe, însă sînt și altele care închid personalitatea copilului într-un spațiu strîmt sau care caută cu o tandră dar sufocantă admirație să-i servească de cutiuță, ca unei bijuterii. În aceste ultime două cazuri, copilul este, fără îndoială, iubit și protejat ; însă este greșit iubit și nu posedă, vai, nici un mijloc de apărare împotriva apărătorilor lui.

De aceea, dacă familia este o lume care, în anumite împrejurări, trebuie să-și organizeze apărarea față de agresiunile dinafară, împlîntîndu-și mai adînc frontierele pentru a menaja de contacte prea dure pe

aceia dintre membrii săi care sînt încă prea slabi pentru a le suporta fără prejudicii, ea nu va trebui, cu toate acestea, să se limiteze la acest rol de cetate întărită.

Zidurile sale trebuie să se subțieze și să devină din ce în ce mai permeabile, pe măsură ce mediul înconjurător devine mai puțin amenințător și, pe de altă parte, individul protejat crește și devine el însuși mai rezistent. Ea are ca sarcină să-l pregătească efectiv pentru viață și nu să îl condamne la închisoare ; este deci esențial să existe schimbări între mediul interior și mediile exterioare. Trebuie ca, în afara excepțiilor impuse de evenimente, ușa casei să fie din ce în ce mai larg deschisă, atît pentru a ieși cît și pentru a intra, căci pentru orice organism încetarea schimburilor înseamnă, într-un termen mai mult sau mai puțin scurt, sterilitate și moarte. Forța de atracție a familiei este altfel, cel mai adesea, invers proporțională cu opacitatea zidurilor ei de apărare.

Însă nu toate familiile își înțeleg rolul lor în același fel ; și din aceasta rezultă o mare diversitate de formule, care, toate antrenează consecințe în dezvoltarea caracterului copilului. „Formula" familială nu depinde numai de atitudinea părinților, ea rezultă, de asemenea, din structura mediului. Vrem să spunem prin aceasta că în afara problemelor pur educative și a celor de psihologie individuală, a căror importanță evident nu o contestăm, este necesar să se ia în considerare compoziția grupului (număr, vîrste, sexe etc.) și relațiile care există între cei care-l formează, dacă vrem să lămurim comportarea tinerilor, a căror creștere s-a efectuat și a căror personalitate s-a format în funcție de această structură a cadrului primilor lor ani.

Înainte de toate intervine punctul de vedere cantitativ : familie numerică sau, din contră, fiu unic sau fiică unică (fără a neglija toate formulele intermediare) ; cămin marcat de goluri determinate de moarte sau neînțelegere, sau, invers, de prezențe mai mult sau mai puțin insolite care modifică echilibrul obișnuit.

Pentru copilul mic, familia este o trinitate în care el este persoana cea mai mică ; între adulți și el, nu sînt intermediari, nu sînt aliați posibili, nu există o opinie publică fluctuantă și nici variante la problemele pe care le pune această situație de trei. Experiența pe care viața i-o oferă este lipsită de diversitate : el învață devreme să cunoască adulții și să-i imite, dar îi este greu să-și trăiască copilăria și îi cunoaște puțin pe cei de vîrsta sa. El va obține adesea succese precoce la școală și mai tîrziu în profesiunea sa, dar riscă să rămînă timp îndelungat neîndemînatic în relațiile umane. Dacă nu se ține seama de aceasta, anii săi de tinerețe sînt lipsiți de tinerețe. Toate preocupările, frămîntările, ambițiile celor doi părinți — uneori flancați de patru bunici și cîțiva unchi și mătuși — converg spre el, îl copleșesc, îl strivesc. El evoluează tot timpul sub focul proiectoarelor familiale ; el poate fi tentat să se apere de ele, izolîndu-se și închizîndu-se în sine sau, într-o zi, se va revolta.

Şi dacă sfîrşeşte prin a se crede centrul lumii, nu i se pot refuza scuzele. Este adevărat că există un al doilea tip de copil unic : inoportunul, a cărui naştere nu a fost dorită de nimeni şi care nu simte nicăeri drept de cetăţenie. Familia cea mai bună pe care şi-o găseşte este uneori internatul !

> Jean-Paul face parte din primul tip : la şapte ani părinţii îi reproşează puerilitatea, pentru că îi place să se joace cu maşinuţele ca aproape toţi ceilalţi băieţi de vîrsta sa. Deoarece el simte şi nevoia de a se mişca, este declarat instabil şi-l duc imediat la o consultaţie medico-pedagogică, unde, la drept vorbind, nu instabilitatea este cea care îl neliniştește pe medic. Aceia care îl înconjură şi-au uitat copilăria şi nu au elemente de comparaţie, pentru a aprecia care trebuie să fie comportarea unui copil de şapte ani, de sex masculin. Evident, el distonează puţin în mijlocul tuturor acestor persoane mari, serioase şi grijulii, iată-l însă că începe să se pună la unison : fruntea-i începe să se încreţească şi puţin cîte puţin toată persoana lui devine gravă. El citeşte poveşti istorice şi se uită la ceilalţi copii cum se joacă cu un sentiment în care invidia învaţă să se ascundă sub o aparenţă de dispreţ puţin superior. El ştie, prea bine, ce-i drept, că dacă ar fi încercat să se asocieze tovarăşilor săi, ar fi fost împiedicat, sub pretext că riscă să răcească sau ar putea să cadă şi să se lovească, sau ce mai ştiu eu ce ? Căci — şi acesta nu este cel mai mic paradox — deşi dorim ca el să aibă o atitudine, o comportare, activităţi şi interese de adult, el este tratat totuşi ca un copil foarte mic, căruia i se refuză orice iniţiativă şi orice independenţă. El este un obiect preţios şi fragil ; şi o ştie atît de bine încît pretinde o atenţie excesivă la cele mai mici indispoziţii şi oricît de mică ar fi „buba". I se întîmplă de asemenea ca să fie chiar mult mai des bolnav decît un altul — ceea ce pare să justifice precauţiile excesive, al căror obiect este. Însă dacă printr-o minune acceptăm să fie încredinţat cîtva timp unor educatori mai puţin sperioşi, într-o atmosferă mai tinerească, nu avem oare surpriza să constatăm că el uită de guturaiuri, de durerile de gît şi de tulburările digestive cu care este obişnuit ?
>
> Bernard aparţine celui de-al doilea tip de copii mici. La cinci ani, a fost dat la internat. Cînd vacanţa îl readuce în sînul familiei, tatăl şi mama sa nu uită să spună în prezenţa lui că, dacă nu ar fi obligaţi să se ocupe de el, atunci ei ar putea să facă călătorii agreabile şi să-şi ofere numeroase distracţii, la care, din cauza existenţei lui, sînt obligaţi să renunţe. Cînd s-a plîns de necazurile vieţii din internat, i s-a spus că trebuie „să fie mulţumit şi cu atîta", căci — cînd va fi mare, o va duce şi mai greu.
>
> Bernard a încercat o dată să se sinucidă.

În familia *foarte* numeroasă, legătura cu adultul riscă, din contra, să slăbească. Părinţii, pentru ultimii născuţi nu mai constituie întotdeauna realităţi foarte concrete : li se întîmplă să fie reduşi la simplul rol de jandarmi, din lipsă de timp pentru a observa cu suficientă grijă pe fiecare în parte. Aceste familii, al căror număr de copii pare cu atît mai mare cu cît vîrstele lor sînt mai apropiate, se dezvoltă cînd într-un mod cvasimilitar, foarte organizat, însă cu destul de puţină afecţiune, cînd într-un mod mai mult sau mai puţin anarhic, fiecare trăgînd unul într-o parte şi altul în cealaltă şi pretinzînd cu aviditate o tandreţe din care nu primesc decît firimituri ; se întîmplă ca printre copii să se facă şi

să se desfacă alianțe, să se formeze clanuri, în sînul cărora întîlnim uneori singuratici, pierduți întrucîtva în mijlocul mulțimii, suferind ca părăsiți în pustiu. În cel mai bun caz, primii născuți servesc ca imagini ale părinților și asigură legătura, însă trebuie ca ei să nu abuzeze de puterile care le revin în virtutea circumstanțelor, căci frații mai mari devin autoritari atunci cînd le oferă ocazia niște teribili „pseudopărinți". Revendicările celor părăsiți pot merge pînă la a lua forme antisociale (furturi, înșelăciuni, accese la violență etc) ; în schimb, „familia aglomerată", dacă rămîne caldă din punct de vedere afectiv, pare uneori să favorizeze dezvoltarea unor calități originale și a unor personalități bogate.

Fără îndoială, familia de dimensiune medie are cele mai multe șanse de a rămîne armonioasă. Însă ce este aceea o dimensiune medie ? Aceasta depinde de destul de mulți factori : resursele materiale, profesiunea părinților și facultatea lor de asimilare, spațiul vital asigurat fiecăruia, climatul moral, condițiile de locuit etc. Într-un cămin oarecare, doi copii reprezintă un maximum ; în altă parte, șapte sau opt își găsesc ușor loc.

Un mediu familial închegat presupune în mod clasic un tată, o mamă și copii — dacă este posibil de ambele sexe. Absența sau carența, definitivă sau momentană, a unuia sau a altuia din aceste elemente se face simțită în mod obligatoriu. Unui bărbat care nu și-a cunoscut tatăl și față de care nimeni nu a jucat un rol cu adevărat părintesc îi vine foarte greu, cînd vine momentul, să-și îndeplinească sarcinile de tată. Am cunoscut cazuri în care părinții nu se simțeau în largul lor cu copilul, atît timp cît acesta nu ajunsese la vîrsta la care ei înșiși fuseseră lipsiți de prezența și sprijinul patern. Atît de adevărat este că e foarte greu să dai ceea ce tu însuți nu ai primit ! Pentru o mamă, faptul de a-și fi petrecut primele luni ale vieții sale la o doică sau la creșă riscă, de asemenea, să se traducă prin greutatea de a manifesta față de proprii ei copii o tandrețe, pe care totuși poate că o păstrează în adîncul sufletului său.

Cînd un băiat este singur în mijlocul unor surori numeroase sau cînd o fată este singură între mai mulți frați, situația elementului minoritar (de la caz la caz, avantajoasă sau dezavantajoasă) nu va putea să nu fie afectată de aceasta. Băiatul, dacă nu este rege, este foarte ușor sclav ; și fata, în ceea ce o privește, își face un punct de onoare din a nu lăsa să se deosebească prin nimic sau prin aproape nimic de frații săi, pe care ea vrea să-i imite și uneori să-i întreacă prin calități băiețești sau pretinse ca atare. Locul în familie influențează atunci într-un mod cu totul specific asupra atitudinii lor ; și sora mai mare joacă uneori un rol de mamă hiperprotectoare și autoritară, pentru a-și pune în acord sentimentele sale de tandrețe și de gelozie.

Charles are trei surori și nu are nici un frate. Tatăl său lipsește de acasă toată ziua și cînd se întoarce seara, extenuat de muncă, nu face altceva decît să aplice sancțiunile dictate de energica sa soție. Aceasta din urmă, susținută de cele trei fiice, declară că înainte de toate băieții trebuie să se arate amabili, serviabili, să ducă pachetele, să facă corvezile etc. Uneori, surorile îl ciupesc și îl enervează, însă dacă reacționează, el este imediat tratat ca „brută" și nu uită să i se amintească că „pe o femeie nu trebuie să o atingi nici măcar cu o floare". El a descoperit totuși, în persoana unei prietene a surorii sale mai mici, un model feminin mai blînd și mai amabil, ale cărei farmece nu lasă indiferenți cei cincisprezece ani ai săi. Dar vai ! Teribilul trio și-a dat repede seama și ironiile au început să curgă asupra nefericitului puști care vrea să facă pe îndrăgostitul. Într-o zi a mers pînă la a profita de ocazia unui joc de societate pentru a săruta în public, pe fata iubită, cu totul inocent, pe ambii obraji. I s-a explicat însă repede că o asemenea îndrăzneală era „grosolană și manifestată de cineva rău crescut" și în același timp ridicolă. Odată pentru totdeauna, vor ca el să înțeleagă că femeile sînt făcute pentru a comanda și nu pentru a satisface elanurile sentimentale ale băieților. Sărmanul Charles ! Dacă lucrurile nu vor fi puse în ordine, viitorul lui este serios compromis.

Dacă în unele cazuri se întîmplă ca familia să fie incompletă, în alte cazuri ea posedă elemente în plus : bunici, unchi, mătuși, prieteni care trăiesc în aceeași casă și nu știu întotdeauna să păstreze rezerva pe care această situație ar trebui să le-o inspire. Este ușor de înțeles că, dacă deja înțelegerea între două generații nu este totdeauna facilă, coabitarea a trei generații nu va fi lipsită de probleme destul de delicate.

Fără îndoială trebuie făcută o distincție între cazul în care cuplul tinerilor căsătoriți este găzduit de părinți și acela în care aceștia din urmă sînt primiți de tînărul menaj. Din partea celor mai în vîrstă, mai mult tact, înțelegere și devotament sînt indispensabile pentru ca prezența lor să nu riște să complice relațiile copiilor lor cu proprii lor copii. O alianță amenință adesea să se încheie trecînd peste generația intermediară, numai dacă bunicii nu și-au păstrat toată vigoarea și nu pretind să exercite o autoritate absolută asupra tuturor — formulă patriarhală sau matriarhală care nu convine de loc tipului nostru de civilizație unde tinerii își dau seama în mod foarte neplăcut mai ales de retragerea părinților lor, în legătură cu care ar avea, dimpotrivă, nevoie să păstreze o imagine puternică și capabilă să provoace admirație.

Cînd prea multă lume se amestecă și-și dă părerea asupra felului în care trebuie crescut un copil, rezultatul este poate și mai rău decît dacă nimeni nu s-ar fi îngrijit de el, chiar dacă, printre aceste numeroase păreri, sînt și unele întru totul raționale. De fapt, afară de părerea părinților, nici un sfat nu va putea fi cu adevărat justificat dacă este dat fără ca nimeni să-l fi cerut și mai ales fără să aibă vreo șansă să fie urmat. Acesta este unul din principalele inconveniente ale oricărui mediu familial în care adulții sînt în număr prea mare. Și, bineînțeles, dacă în plus adulții nici nu sînt din familie, pretențiile lor de a legifera dăunează, în general, și mai mult echilibrului mediului. Astfel am putut

vedea cămine grav perturbate de prezența unor străini, primiți în principiu din simpatie sau din milă, însă din cauza cărora copiii din casă aveau, pe drept sau pe nedrept, sentimentul că sînt frustrați.

Prezența unor persoane plătite pune probleme puțin diferite și care de altfel diferă în funcție de faptul dacă aceste persoane se identifică cu părinții — ceea ce pot face cu succes atunci cînd iubesc copiii — sau dacă ele se identifică copiilor înșiși, nutrind uneori, față de ei, un fel de gelozie fraternă cu atît mai dureroasă cu cît diferența de vîrstă și de situație le întărește impresia că joacă rolul Cenușăresei. Conflictul se agravează atunci cînd copiii, la rîndul lor, văd dimpotrivă în ele un fel de uzurpatoare care se substituie tatălui și mamei lor, de care în realitate ei sînt lipsiți din această cauză. În schimb, se întîmplă ca copiii să se atașeze de aceste persoane tot atît și chiar mai mult decît de proprii lor părinți — ceea ce uneori complică problemele psihologice ale stadiului oedipian și soluționarea lor.

În același timp, mediul familial nu acționează numai prin compoziția sa numerică. În interiorul familiei se conturează curenți afectivi cărora fiecare din membrii care o compun le suportă efectele. Am semnalat deja influența locului copilului în grupul fraților (cel mai vîrstnic, mijlociul, mezinul etc.) asupra reacțiilor sale și a formării caracterului său. Mai recent s-a arătat că ar fi iluzoriu să credem că doi gemeni, fie ei și univitelini, ar ocupa de la primele ore ale existenței lor și chiar de la sînul matern exact același loc. Trebuie adăugat la aceasta preferințele mai mult sau mai puțin nemărturisite (din cauze mai mult sau mai puțin misterioase) de la care anumiți tați sau mame nu se pot opri.

> Uneori, o mamă își invidiază în mod inconștient fiica, o depreciază, fără să vrea, așa cum de altfel depreciază tot ce are ea feminin în propria sa persoană. Alteori, un tată își pune tot amorul propriu și toate speranțele în cel mai mare dintre fiii lui și nu își ascunde compătimirea pentru cel de-al doilea, pe care-l tratează ca „sărac cu duhul", în opoziție cu celălalt care este „admirabil".

Nu este rar cazul cînd întregul destin al unei existențe poartă semnul unor asemenea părtiniri, fie ele involuntare.

Însă ceea ce primează și ceea ce imprimă mediului familial pecetea sa specifică este calitatea legăturii dintre părinți. Mulți autori au notat efectele supărătoare ale disocierii și ale tuturor formelor de discordie conjugală asupra dezvoltării copilului. Există neînțelegeri oficiale, sancționate prin separare sau divorț, care frustrează întotdeauna copilul, însă, fără îndoială, ale căror consecințe ar putea fi atenuate dacă cei doi foști soți ar refuza să facă din fiul sau fiicele lor arme sau mize puse în joc. De altfel, structura familială poate fi profund zdruncinată fără ca dezacordurile să apară evidente unor ochi neștiutori. Acele preferințe de care vorbeam mai sus nu exprimă uneori decît fluctuațiile sentimentelor conjugale la epoca concepției, a sarcinii sau a aducerii pe lume a diverșilor copii.

De fapt, întreaga structură familială depinde în mare măsură de atitudinea pe care o au soțul și soția unul față de altul. Am întîlnit cazuri în care fiecare căutase căsătoria pentru a fi obiect de atenții și de mici îngrijiri, însă de loc pentru a le acorda celuilalt. Am văzut mame geloase pe copilul lor și altele, din contră, îndreptînd asupra progeniturii lor toată dragostea pe care refuzau să o mai acorde și soțului. Am constatat la anumiți soți disprețul și aproape ura față de sexul opus ; de pildă, un tată de familie care spunea fără răutate de o învățătoare care îi făcuse pe copiii săi să lucreze cu interes : „Era într-adevăr o persoană foarte capabilă, *aproape tot atît ca un bărbat*". Copilul, din cauza acestor anomalii este pus într-o situație falsă, încearcă în mod inevitabil o tulburare care îl face mai mult sau mai puțin inapt pentru existență. Fiindcă este prea mult sau insuficient iubit (deoarece părinții săi nu au ajuns la a-l considera, înainte de toate, ca produs al dragostei lor), el trage întotdeauna din acest dezechilibru ambiant un surd sentiment de vină, ca și cum el ar fi răspunzător ; și acest sentiment de vinovăție, deși fără fundament logic, îl duce totuși mai puțin la autosancționare prin conduite inadaptate.

> Desenele pe care le fac copiii, mai ales atunci cînd sînt puși să prezinte „o familie", arată în ce măsură percep ei slăbiciunile mediului lor familial, chiar fără a fi deplin conștienți de aceasta. Tații blînzi, de exemplu, sînt adesea reprezentați ca niște personaje minuscule și îndepărtate, în timp ce tații tirani copleșesc, din contra, de la înălțimea staturii lor și pe mamă și pe copii, prăvăliți în mod jalnic. Se văd, de asemenea, familii în care adulții și copii au același aer infantil, altele în care progenitura pare izolată, abandonată, incapabilă să obțină o privire a cuplului părintesc, distras de ocupații exterioare.

Există medii care nu par de loc patogene atîta timp cît copilul nu a descoperit că nu erau conforme tipului celui mai obișnuit. Toate situațiile particulare (divorț, recăsătorie, adopțiune etc.) pun pe tînărul individ în fața unor probleme care cer, pentru a găsi o soluție favorabilă, o înțelegere și o simpatie cu totul speciale din partea anturajului.

Însă cum va reacționa oare copilul la toate dificultățile pe care i le oferă mediul său familial ? Neliniștit de dezechilibrul și instabilitatea universului său, el riscă să sufere el însuși de dezechilibru și de instabilitate ; și aceasta se poate traduce la fel de bine prin simptome cum sînt ticurile, enurezia, inhibițiile diverse, care duc la eșec pe diferite planuri, precum și la tulburări de caracter sau morale. Revoltat, el se poate orienta spre delincvență ; pus într-o situație nesinceră, nu trebuie să ne mirăm că el începe să mintă la rîndul lui. Frustrat în satisfacerea vreuneia din trebuințele sale esențiale, el poate comite furturi, pentru a-și satisface pe deplin lipsurile. Dacă este obligat să facă față unor probleme umane ce-i depășesc vîrsta, cum să nu se dezintereseze de sarcinile sale școlare zilnice ? Atunci cînd condițiile de existență care

îi sînt oferite nu corespund necesităților sănătății și ale creșterii sale fizice și morale, el poate opta fie pentru rebeliune, fie pentru descurajare ; de o parte mînie, revendicări, neliniște ; de cealaltă, incapacitate de a se afirma, pierdere a încrederii în sine etc.

Fiecare copil este, în mic, oglinda universului său familial, astfel încît psihologia copilului nu se limitează la legile generale ale dezvoltării spiritului și facultăților sale, ci presupune un *aspect reacțional* care îi diferențiază pe indivizi. Reacțiile la mediu sînt acelea care, într-adevăr, lăsînd la o parte factorul constituțional, joacă cel mai mare rol în formarea personalității. Mediul familial acționează concomitent printr-un fel de osmoză și prin imaginile pe care le prezintă copilului pentru a-l ajuta să se încadreze în existență și să se dezvolte după modelul celor care-l înconjură și cu care el este în mod firesc înclinat să se identifice. Într-un mediu dizarmonic, este evident mai dificil pentru individ să-și găsească unitatea interioară.

Cu toate acestea, nu există situație familială perfectă : dificultățile sînt inerente existenței și, fără îndoială, ele sînt chiar necesare formării unei ființe atunci cînd nu îi depășesc forțele. Este normal și îmbucurător că nu toate mediile familiale prezintă exact aceeași înfățișare ; însă o anumită înțelegere a funcțiunii familiei și a reacțiilor copilului — oricare ar fi circumstanțele — îl poate ajuta pe acesta din urmă să utilizeze într-un mod pozitiv elementele care îi sînt furnizate de către anturaj și să învingă obstacolele pe care riscă să le întîlnească întotdeauna în drumul său.

ANDRÉ BERGE
Director al Centrului psiho-pedagogic al Academiei din Paris

Bibliografie

P. Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* (Plon, 1960).

Alice Balint, *La vie intime de l'enfant* (N.R.F.)

A. Berge, *L'écolier difficile* (A. Colin-Bourrelier). — *Le métier de parent* (Ed. Montaigne). — *Position et rôle des perents dans le développement de l'enfant* (Informations sociales, juillet 1959). *La prise de conscience des rôle dans la structuration familiale* (Revue de neuro-psychiatrie infantile et d'hygiène morale, mars avril, 1959).

Cordelier, *Les enfants de la discorde.*

Anna Freud, *Enfants sans familles* (P.U.F.).

Kate Friedlander, *La délinquance juvenile* (P.U.F.).

A. Isambert, *L'éducation des parents* (P.U.F.).

G. C. Menut, *La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant* (Éditions familiales de France, 1943).

Paul Osterrieth, *L'enfant et la familie* (Scarabée).

Dr. Maurice Porot, *L'enfant et les relations familiales* (P.U.F.).

R. Prigent, *Le renouveau des idées sur la famille* (P.U.F.).

Madeleine Rambert, *La vie affective de l'enfant* (Delachaux).

Dr. Richard, *Éduquer. Les yeux ouverts* (Delachaux et Niestlé).

R. Zazzo, *Les jumeaux* (P.U.F.).

Cours et conférences de l'"Ecole des parents et des éducateurs, Guide des parents (Larousse).

Rapports et discussions des journées internationales des Centres psycho-pédagogiques (juillet 1954).

Mediul şcolar

Natura umană este într-atît o natură socială încît nu poate să existe o psihologie valabilă fără o sociologie de care să fie, cel puţin implicit, strîns legată. Acest lucru este adevărat în special pentru copil, care primeşte de la societate, o dată cu întreţinerea materială, şi echipamentul lui uman fundamental, sub forma, pe de o parte, a primelor reglementări morale, şi pe de alta, a limbajului, suport şi instrument al gîndirii. Această acţiune primordială în formarea copilului este exercitată nu numai de mediul familial, dar, după cum am văzut, însăşi diversitatea mediilor falimiale, în ceea ce priveşte structura şi climatul lor, contribuie, cu o parte de loc neglijabilă, la diferenţierea personalităţilor copiilor.

Din ziua în care copilul devine şcolar, la această influenţă a familiei, care persistă, se adaugă influenţa unui alt mediu social, mediul şcolar. Se înţelege de la sine că şcoala acţionează asupra copilului într-un mod deliberat şi sistematic, antrenîndu-l la folosirea unor tehnici intelectuale noi (acelea ale limbii scrise şi ale numerelor), întipărindu-i în minte cunoştinţe, fructificînd resursele spiritului lui, supunîndu-l unei discipline, arătîndu-i îndatoririle, atît prin precepte cît şi prin practică ; în acelaşi timp, ea se interesează şi de dezvoltarea lui fizică. Dar acest rol foarte aparent care revine profesorului este departe de a ne reda o idee completă despre puterea educativă a şcolii. Tot atît de importantă în formarea unei fiinţe tinere şi afectînd-o chiar mai mult în adîncime este ucenicia socială pe care o realizează în acest mediu, în care de acum înainte îşi va petrece o bună parte din viaţa lui. Mai mult decît prin învăţătura pe care i-o dă, şcoala acţionează asupra fiecărui elev prin faptul că acolo el se găseşte asociat cu alţi copii, că acolo el leagă şi întreţine cu ei raporturi diferite de raporturile familiale, că astfel învaţă să se situeze mai obiectiv printre ceilalţi, decît o făcea pînă atunci. Experienţa şcolară apare în această privinţă ca o condiţie hotărîtoare a creşterii mentale.

Că grupul de indivizi trezeşte în fiecare dintre ei moduri de a acţiona, de a simţi şi de a gîndi, diferite de acelea pe care le-ar fi avut în stare de izolare sau într-un grup altfel constituit este un fenomen care se observă în societăţile de copii, şi mai ales în societatea şcolară, într-un

mod cel puţin tot atît de izbitor ca în societăţile de adulţi. Nu este oare obişnuită constatarea că un copil are o personalitate familială şi una şcolară, distincte şi deseori foarte diferite una de cealaltă ?

Se observă chiar că personalitatea multor şcolari în clasă nu este aceeaşi ca în recreaţii, cînd viaţa socială nu este condusă de raporturi de aceeaşi natură şi cînd de altfel structura socială, asupra căreia apasă mai puţin autoritatea profesorului, este diferită. Aceste variaţii sînt desigur legate de influenţa mediilor sociale diferite, între care se împarte viaţa şcolarului.

Trebuie deci, pe de o parte, să încercăm să înţelegem mecanismul (de altfel atît de puţin mecanic) al acestei influenţe ; pe de alta, trebuie să ne întrebăm în ce măsură se repercutează diferenţele de structură dintre mediile şcolare, ca şi acelea ale mediilor familiale, prin unele trăsături distincte, asupra personalităţii copiilor, care participă la viaţa acestor medii.

I. Acţiunea generală a mediului şcolar

La şase ani, prima intrare în şcoală situează, cel puţin în ţările civilizate, una dintre mutaţiile bruşte care jalonează biografia fiecărui pui de om, deschizînd o fază nouă, o vîrstă nouă în desfăşurarea copilăriei. Mutaţie comparabilă în importanţă cu ceea ce a fost şocul naşterii şi cu ceea ce va fi revoluţia puberităţii. Pentru noul născut, mediul biologic exterior este acela care, în cîteva minute sau cîteva ore, se schimbă în întregime ; pentru adolescent este mediul fiziologic intern ale cărui modificări accelerate au răsunet pînă în viaţa lui psihică, pe care o tulbură profund. Pentru băiatul sau fetiţa care intră în copilăria cea mare, păşind într-o dimineaţă de toamnă în vîrsta şcolară, este vorba să se adapteze la un mediu social, de o potrivă de temut şi de atrăgător, un mediu în care copilul doreşte să se integreze, cu toate că la început el simte, dacă nu deziluzie, cel puţin o frică mai mult sau mai puţin paralizantă, un mediu, în orice caz, al cărui regim este foarte diferit de acela al familiei, singurul pe care îl cunoscuse pînă atunci.

Desigur, acest şcolar a putut, încă de cîţiva ani, să frecventeze grădiniţa şi tocmai aceasta îl ajută să atenueze şocul adevăratului început de şcoală.

Puştiul care se desparte pentru prima dată de mama lui în pragul grădiniţei are desigur inima puţin strînsă (de altfel, ca şi mama lui), dar primirea afectuasă pe care i-o face educatoarea împrăştie repede o impresie fugară de părăsire. De aceea, frecventarea grădiniţei este de recomandat, printre alte motive, şi din cauză că obişnuieşte copilul cu o viaţă de societate în afara căminului. Dar, pe lîngă faptul că climatul

acestor instituții se silește să copieze pe acela al familiei, că nu se găsesc în ele rigorile disciplinei, ale orarelor, ale programelor, fiecare mic elev, încă necopt pentru viața colectivă, duce în ele o existență pe contul lui, ca limitat la el însuși, mai mult juxtapus camarazilor lui decît cu adevărat asociat cu ei. Egocentrismul copilăriei adesea se exprimă în această indiferență relativă față de anturajul uman. Dimpotrivă, la șase ani, interesul social începe să se trezească, copilul devine atent la ceea ce fac ceilalți, are grijă să se compare cu ei, se interesează de semenii săi, dorește să intre în relații cu ei, mai ales pentru a face partide de jocuri. Deci numai în pragul marii copilării, ființa tînără este gata să practice experiența socială, pe care tocmai în acel moment i-o oferă școala.

★

Această societate școlară contribuie la formarea membrilor care o compun, în măsura în care ea diferă de societatea familială ; și tocmai efortul pe care-l face fiecare elev pentru a i se adapta îl ridică spre o structură mentală mai apropiată de cea a adultului.

Diferența cea mai sensibilă între două medii, pentru acela care trece brusc de la unul la altul — la această vîrstă fragedă, a cărei viață mentală este dominată de dorințe, emoții și sentimente și care este prins, în sînul chiar al reprezentărilor intelectuale, de coloratia lor plăcută sau neplăcută, mai mult decît de conținutul lor documentar, —, este o diferență de climat afectiv, mediul școlar fiind cu mult mai rece decît acela al căminului matern. Dacă profesorul sau profesoara înlocuiesc sau reprezintă pe părinți și sînt susceptibili de a primi prin transfer cîte ceva din sentimentele filiale pe care le inspiră tata sau mama, raporturile cu ei au însă mai puțină intimitate, mai multă rezervă, distanță. Profesorul încarnează autoritatea, disciplina ; el poate fi iubit, fără îndoială, dar fără a i se spune, după cum și el se ferește de demonstrațiile de tandrețe cu care copiii sînt obișnuiți acasă ; el nu cere sau nu pretinde decît de a i se supune, de a fi ascultat, respectat, în timp ce față de părinți respectul este, din contra, subordonat dragostei și oarecum născut din ea.

În ceea ce privește camarazii, din partea lor trebuie să te aștepți și mai puțin la vreo grijă deosebită, la amabilitatea, la afecțiunea lor.

> Iată pe „cei mari" conștienți de superioritatea lor, disprețuitori sau batjocoritori, cîteodată protectori, ca să sublinieze mai bine singurătatea și neputința noului venit ; cei noi veniți înșiși, bănuitori, neîncrezători, fiecare avînd grijă numai să se apere contra unei ostilități, de altfel, mai mult imaginară decît reală, și care nu este decît un răspuns la sentimentul propriei nesiguranțe.

Toți sînt martori fără bunăvoință, avînd tendința spre tachinărie, gata să-și bată joc, ba chiar să dea și pumni, severi în special față de manifestă-

rile de afectivitate copilărească, desigur, dintr-o oarecare ciudă că nu pot să-şi arate şi ei această afectivitate : să stai îmbufnat, să scîncești, să cauţi alintări şi mai ales „să perii" sînt atitudini sancţionate fără milă ; iar dezonoarea supremă este să pîrăşti. Or toate aceste atitudini nu sînt tocmai acelea care amintesc în sînul şcolii ceva din climatul familial din care copilul este exilat ? Pentru acelaşi motiv, fiul sau fiica institutorului sînt suspecţi apriori colegilor lor şi această suspiciune nu cedează cu timpul decît dacă profesorul arată faţă de propriul lui copil o severitate mai exigentă decît faţă de ceilalţi elevi. Dar camaradul, oricare ar fi el, dacă este obiectul favorurilor institutorului, mai ales dacă se complace în acest privilegiu, este proscris de comunitate, a cărei gelozie, în fond invidie, dar nemărturisită, pentru că nu este de mărturisit, se transformă într-o aversiune justiţiară.

Acestea sînt mijloacele de acţiune ale acestui mediu care este egalitar într-un chip destul de sumar. Sancţiunile, contra oricărui fel de comportare care supără conştiinţa colectivă, sînt imediate şi implacabile : porecle infamante, bătaie de joc, sarcasme, imitaţie caricaturală a gesturilor şi a vorbelor condamnate, amintirea în fiecare moment a greşelii comise, şi cînd se iveşte ocazia, dacă există posibilitatea de sustragere de sub vigilenţa profesorului, ghionţi răzbunători. În şcolile de fete, reacţiile sînt mai puţin brutale : aere înţepate, conciliabile de ponegrire, ţinute astfel ca aceea despre care se vorbeşte să le poată auzi, atitudini fără echivoc de indiferenţă sau dispreţ, reflexii jignitoare. Aceste sancţiuni sînt de temut, căci ele pun, pe cel care este obiectul lor, în marginea societăţii de copii, care îşi păstrează puterea sa de atracţie, cu toate aceste moravuri pline de cruzime sau poate tocmai din cauza lor. Cea mai temută dintre pedepse, aplicată în ocazii foarte rare, este punerea în carantină, care scoate pe vinovat din comunitatea morală şcolară pentru o durată mai scurtă sau mai lungă de timp.

★

Fiecare reacţionează la acest regim de temut după caracterul lui. care poate să-l ducă sau la înăsprire, sau la prefăcătorie, sau la căutarea unei protecţii adulte, prin care de altfel îşi agravează cazul, sau la avansuri umilitoare, ca să reintre în graţii. Dar, pînă la sfîrşit, nimeni nu poate să evite supunerea. Şi efectul acestei acţiuni a mediului şcolar se face simţit mai întîi asupra ţinutei afective a unora şi a altora. Societatea de copii are faţă de puerilitate o fobie, care este, pe de o parte, reversul unui regret de a nu o putea manifesta ca acasă, dar pe de altă parte, şi mult mai mult, are aspectul dorinţei, inerent naturii copilului, de a se ridica la un nivel viril, de a anticipa asupra condiţiei viitoare de adult, şi de aceea această societate admiră pe „durii" precoci şi dispreţuieşte pe debili. În sînul ei, fiecare copil învaţă să-şi înfrîneze efuziunile emotive, să facă pe grozavul în faţa durerii sau a eşecului, să

mascheze sub indiferență dorințele lui cele mai chinuitoare. În prezența camarazilor, va încerca chiar să se sustragă de la demonstrațiile prea vii de tandrețe ale mamei, răspunzînd la ele cu răceală sau cu bombăneli, se va simți umilit că este chemat cu un diminutiv care nu este cunoscut la școală.

Toate acestea contribuie destul de mult la creșterea mentală, aceasta avînd totodată ca efect și condiție regresarea progresivă a unei afectivități, necumpătate la origine.

Influența profesorului lucrează de altfel în aceeași direcție. Dacă respectă prea puțin obligația reglementară de a nu spune „tu" elevilor săi, mai ales celor mai mici, cel puțin îi tratează cu seriozitate și nu tolerează nici un fel de neglijență și familiaritate în raporturile lor reciproce. Le cere tot ce ei pot da, și chiar mai mult, în ceea ce privește atenția, eforturile de memorie, hărnicia, perseverența ; îi ține în permanență, dacă nu pe plan intelectual, cînd face efortul de a-și pune cunoștințele la dispoziția lor, cel puțin pe plan afectiv, deasupra nivelului lor, în orice caz deasupra nivelului pe care îl regăsesc cînd se întorc acasă.

Nu numai sub efectul acestor constrîngeri impuse de grup în ansamblul lui, sau de institutor în particular, mediul școlar angajează copilul să-și rectifice eroarea egocentrică de perspectivă, care-i condusese viața mentală pînă pe la șase ani. În acest grup școlar, fiecare elev nu este numai un subiect pasibil de pedepse, invitat cu hotărîre să se supună legii clanului ; el este și un spectator, un martor care capătă conștiința realităților omenești mai complexe decît acelea din căminul familial, care înregistrează fenomene umane noi și relații noi între ele. Privit el însuși de către ceilalți ca un obiect, la rîndul lui și el privește pe semenii săi, acești străini de care nu-l leagă la început nici o intimitate dobîndită mai înainte avînd atitudine de expectativă, de curiozitate, de informare obiectivă. Vrînd nevrînd, trebuie să admită că fiecare dintre ei are o existență proprie, distinctă de a lui, și deseori concurentă sau adversă față de a lui, în timp ce acasă trăia într-o ambianță comunitară, care favoriza iluzia copilărească de a se simți centrul lumii, lăsînd pe fiecare dintre participanți într-o situație pe care putea să o trăiască raportînd-o numai la el însuși.

La școală, din contra, în permanență fiecare școlar este situat în serie cu ceilalți : în clasă, sistematic, prin aprecierea rezultatelor muncii, distribuind laudele, încurajările, îndemnurile și blamările, procedînd la clasări periodice ; dar și în recreații, într-un mod mai puțin oficial, dar care îl atinge la fel de mult. Vîrsta școlară are plăcerea competiției, a isprăvilor, a recordului, a întrecerii celorlalți, o dată cu întrecerea de sine. (S-a convenit ca acestea să se numească emulație.)

> Băieții nu încetează să se provoace reciproc, să se întreacă la fugă, la sărituri, în lupte, se fălesc că vor fi egali, dacă nu vor domina chiar pe unii și alții dintre camarazi, prin capitalul lor de bile, colecția lor de timbre sau de soldați de plumb ; fetele, mai puțin zgomotoase, dar cu o gelozie în fond mai aprigă, își compară calitățile fizice respective, îmbrăcămintea, podoabele.

Prin acest joc, veşnic reînnoit, de referinţe, prin aceste ranguri recunoscute, ca şi prin aceste superiorităţi şi inferiorităţi constatate empiric, şcoala învaţă pe fiecare elev să se situeze el însuşi printre semenii lui, să se situeze în unghiul de perspectivă al altora pentru a judeca propria persoană, să se privească obiectiv, ceea ce este totodată o condiţie şi un efect al creşterii mentale.

În acelaşi timp, el constată că poziţia lui proprie, ca şi aceea a fiecăruia dintre semeni, în raport cu a celorlalţi, variază după punctele de vedere : unul care este priceput la lucrul manual, se arată mediocru la aritmetică, un altul care învaţă uşor pe dinafară, este puţin înzestrat pentru fugă, cel mai serviabil nu este şi cel mai instruit, un elev bun este şi un coleg bun, cel robust, care străluceşte la sporturi, nu are neapărat şi inteligenţa la fel de atletică precum îi e musculatura, fetiţa precoce fiziologic şi care se mîndreşte deja cu formele ei feminine, nu poate totdeauna să fie la fel de mîndră de resursele spiritului ei etc. Multiplicitatea acestor puncte de vedere, agilitatea necesară pentru a trece brusc de la unul la altul antrenează spiritul copilului la un fel de gimnastică, ce-l mlădiază, îl face să ajungă la un sens al relativului, care corectează ceea ce judecăţile vîrstei preşcolare aveau prea rigid şi sumar : fiinţele erau atunci împărţite în două clase opuse şi fără comunicare posibilă, „cei răi“ şi „cei drăguţi“, după un dezacord sau un acord afectiv, la fel de confuze amîndouă ; fiecare nu putea fi decît sau cu totul bun, sau cu totul rău, acum, aprecierile se nuanţează şi se diversifică : gelozia nu exclude o simpatie admirativă (tocmai în această ambiguitate rezidă natura emulaţiei), afecţiunea pentru un camarad nu ignorează insuficienţele lui şcolare.

Societatea şcolară, în contrast cu societatea familială — compactă, unificată cu desăvîrşire prin cimentul afectiv, — este complexă, schimbătoare şi multiplă. Ea pretinde eforturi constante de adaptare, fie cu ocazia unei schimbări de profesori, în trecerea de la o clasă la alta, fie la plecarea unor colegi care părăsesc şcoala sau la venirea altora noi, prin alternanţa între diferitele tehnici intelectuale la care îl antrenează învăţămîntul, şi mai ales prin oscilarea neîncetată între constituţia monarhică a societăţii şcolare (supusă autorităţii profesorului) şi structura sa egalitară (în marginea acestei autorităţi).

Se ştie mai ales că şcolarul este supus cel puţin la două morale : aceea care este predată şi impusă de institutor şi aceea care conduce mai mult sau mai puţin tacit comunitatea camarazilor şi care deseori se opune celei dintîi.

> De exemplu, profesorul opreşte copiatul, dar grupul copiilor condamnă pe acela dintre ei care denunţă pe cel ce copiază sau care refuză să lase pe alţii să copieze după el ; morala profesorului predică politeţea, dar elanul şcolar admiră insolenţa celor nesupuşi ; în ordinea valorilor, munca trece oficial înaintea jocului, dar acesta îşi regăseşte în mod clandestin întîietatea naturală.

Astfel, viaţa în societatea şcolară pune şcolarului în fiecare clipă cazuri de conştiinţă care se nasc din aceste conflicte şi care îl obligă să

stabilească o ierarhie între consemne, între idealuri sau, mai simplu, între riscuri. Această ambiguitate a cerințelor morale din sînul mediului școlar se complică prin faptul că familia practică și profesează implicit o morală, și că aceasta diferă de celelalte două. Școlarul este deci și mai împins spre suplețe în viața lui mentală, din necesitatea de a face față unor situații variate, de a împăca imperative divergente sau de a opta între ele ; aceste modulări de comportare și de gîndire pe diferite registre îmbogățesc personalitatea lui născîndă și-i dezvoltă autonomia. Cu condiția, totuși, ca opoziția dintre valori să nu fie prea radicală. Dacă morala predată la școală se află batjocorită pe față în căminul familial, dacă o rigoare excesivă a disciplinei școlare aruncă asupra unor infracțiuni minime, prin care copiii încearcă să se elibereze de ea, aceeași anatemă ca și asupra unor încălcări grave acestea nu pot decît să deruteze sufletul copilului. Divergențele dintre mediile educative nu trebuie să meargă pînă la discordanțe fundamentale și o oarecare armonie trebuie să se simtă între principiile din care se inspiră.

★

Diversitatea interioară a mediului școlar, factor de emancipare personală, nu se limitează, de altfel, la dualismul între constituția monarhică și regimul egalitar al comunității „clasă" sau „școală".

Amenajarea acestui mediu de către institutor face ca în interiorul lui să trăiască asociații restrînse, regrupînd copii în mod diferit, în împrejurări variate : cooperativă, cantină, studii supravegheate, societăți sportive, corale, cursuri de desen etc. Apartenența aceluiași școlar la unele sau altele din aceste grupuri, în același timp, îi îmbogățește experiența socială și multiplică pentru el ocaziile de a se situa în raport cu ceilalți, deci de a se privi obiectiv pe el însuși. Același lucru este și cu adeziunea la echipe de joc și la bande formate, în recreații sau la ieșirea de la cursuri, în limita comunității școlarilor.

În rezumat, calitatea formatoare a școlii se exercită pentru evoluția psihologică a copilului, prin procesul de adaptare la un mediu foarte diferit de mediul familial, atît prin climatul cît și prin structura sa.

II. Varietatea de tipuri ale mediului școlar

Acțiunea generală a mediului școlar asupra vieții mentale a copilului și evoluția ei fiind astfel schițată, rămîne să determinăm și să distingem influențele psihologice care pot fi atribuite fiecărui tip de structură școlară. Trăsături particulare, în raport cu compoziția societății familiale, marchează psihologia fiului unic, a copilului cu familie numeroasă, a copilului dintr-un cămin ai cărui părinți trăiesc sub același acoperiș cu

bunicii, a copilului a cărui familie foloseşte oameni de serviciu etc. Diferenţele în compoziţia societăţii şcolare se traduc oare şi ele într-un mod comparabil, în fizionomia mentală proprie membrilor acestei societăţi ?

Se pare că studierea acestei probleme, poate minoră, nu a fost niciodată făcută în mod ştiinţific. Chiar ancheta* asupra nivelului intelectual al copiilor de vîrstă şcolară foarte atentă în ceea ce priveşte condiţiile de locuinţă, de mediu socio-economic definit de profesiunea tatălui, de volumul familial, nu s-a preocupat să considere pe elevi după clasele mai mult sau mai puţin omogene, cu efective mai mari sau mai mici, cu un singur profesor sau cu mai mulţi profesori specializaţi, la care aparţineau aceşti copii. În acest domeniu nu se poate da decît rezultatul unor observaţii împrăştiate şi empirice, lipsite de orice autoritate dată de statistică.

Este adevărat că nu avem nevoie de garanţiile statisticii pentru a constata, de exemplu, că există diferenţe între şcolarii citadini şi şcolarii rurali, nu numai în aparenţa lor fizică, dar şi în fizionomia lor mentală. Mai puţin demonstrativ decît cei de la oraş, atît faţă de profesor ca şi faţă de colegi, dar cu timpul ataşîndu-se mai profund şi mai durabil, elevii de la ţară sînt în plus mai sobri în vorbă şi chiar tăcuţi, mai puţin vioi în reacţiile lor intelectuale, dar mai chibzuiţi, curioşi, cu mai puţină spontaneitate, dar mai capabil să se constrîngă la sarcini lipsite de atracţie, cu atenţia mai concentrată, dar avînd mai puţină imaginaţie romantică şi mai mult calcul practic. Viaţa lor afectivă, ideile şi cunoştinţele lor nu se exprimă nici atît de spontan, nici atît de complet ca la camarazii lor de la oraş, în gesturile, mimica şi, mai ales, limbajul lor, conţinutul spiritului lor nu este nici el acelaşi, experienţa lor despre lumea exterioară fiind diferită, mai săracă în fermenţi excitanţi, dar în fond mai solidă, fiind mai direct alimentată de natură.

De asemenea, elevii şcolilor particulare pentru familiile bogate au o mentalitate destul de diferită de aceea a băieţilor şi fetelor care frecventează şcoala populară. Politeţea exactă, distantă şi măsurată, a felului lor de a fi, în contrast cu cordialitatea sumară şi deseori rudimentară a celorlalţi şcolari, ascunde rezerve suprinzătoare de obrăznicie, al cărui obiect preferat este profesorul, în care elevii lui văd cîteodată, mai puţin un înlocuitor al părinţilor, cît un fel de servitor de o speţă mai neobişnuită.

Totuşi, în cazurile de acest fel, mediul şcolar nu acţionează prin propria lui putere : el se găseşte inclus într-un mediu social mai vast (de ţară sau de oraş, popular sau burghez), care îl pătrunde şi îl marchează, care se lasă ghicit în el printr-un fel de transparenţă, şi tocmai trăsăturile proprii ale acestui mediu social general se regăsesc în generaţia de copii a membrilor lui. De asemenea, trăsăturile unei psihologii naţionale apar în onestitatea fundamentală a şcolarilor englezi, pe care nici nu-i

* G. Henyer, H. Pieron, *M-me H. Pieron et a Sauvy, Enguete, Presses* Universitaires, 1950.

atinge măcar tentația de a trișa, de a copia, sau în respectul natural al școlarilor germani pentru disciplină — trăsături care surprind pe educatorii francezi obișnuiți cu alte moravuri, atunci cînd au ocazia să trăiască în străinătate.

Mai specific legată numai de mediul școlar este psihologia particulară a elevilor trăind în internate. Copiii care intră acolo de mici au, mai mult sau mai puțin conștient, sentimentul unei frustrări, deoarece n-au avut niciodată afecțiunea unei familii, necesară dezvoltării lor normale. Mulți lîncezesc în sensul propriu al cuvîntului, oricare ar fi solicitudinea educatorilor lor. La nostalgia pe care o au după un cămin părintesc, se adaugă și o ranchiună ascunsă, și în perioadele pe care le petrec la ei acasă, acești copii sînt mai închiși decît ceilalți, păstrează o rezervă mai mare. Cei mai mulți se retrag în ei înșiși, se obișnuiesc să-și refuleze elanurile vîrstei lor, păstrează pentru ei regretele și aspirațiile imposibil de mărturisit și, de altfel, nu totdeauna ușor de formulat. Mai puțin sensibil ca ceilalți la necazurile semenilor lor, în care văd un fel de revanșă sau de compensare pentru ale lor proprii, devin de asemenea și mai puțin accesibili la apelul la simpatie din partea celorlalți. Totuși, nevoia lor de a fixa o afecțiune fără întrebuințare îi leagă destul de des de un camarad ales, de preferință mai vîrstnic, care să răspundă astfel dorinței lor de protecție și de securitate.

> Prieteniile de internat care se leagă astfel, pasionate, geloase, cu părți, secrete, apar din unele puncte de vedere ca niște substitute sau transferuri ale iubirii filiale ; ambigue prin natura lor, ele comportă oarecare riscuri ; se întîmplă ca aceste cupluri de intimi, în căutarea unei intimități mai totale, să încerce s-o găsească în practicile homosexuale ; ele le oferă refugiul, acel mod de liniștire derizorie, traversată de neliniștile sentimentului de vinovăție, pe care alții, rămași singuratici, îl cer onanismului.

Cei care se adaptează cel mai bine sînt cei care se resemnează în privința îndepărtării de familie, care acceptă internatul ca un cadru satisfăcător al vieții lor, care găsesc în el ocazia să se afirme, să reușească, să domine ; la aceștia, spiritul de echipă, spiritul de școală, trece înaintea simțului familiei. Oricare ar fi modul lor de a reacționa, copiii din internate apar mai puțin încrezători, mai puțin creduli decît ceilalți de vîrsta lor, mai în gardă contra avînturilor lor, mai puțin prompți să modeleze realitatea după imaginea voințelor lor, mai descurcăreți, mai stăpîni pe emoțiile lor ; într-un cuvînt, virilizați mai devreme. În acest sens nu greșim să spunem că internatul îi „formează" : el grăbește evoluția lor afectivă sub acest aspect negativ, care este regresiunea sensibilității exagerate, dar și a sensibilității normale. Totuși, nu putem ști cu prețul căror carențe secrete se obține acest rezultat, cînd este dobîndit prea brutal, și o asemenea „formare" poate fi privită în multe cazuri ca o deformare, ca o mutilare. Ea poate lăsa în caracterele sentimentale o rană durabilă, cu obsesia latentă a ciocnirilor din viața socială.

Posibilitățile mai ușoare și mai mari de căi de comunicație și o mai mare densitate a instituțiilor școlare fac, de altfel, ca îndepărtarea de familie, impusă de regimul de internat, să fi pierdut în zilele noastre mult din rigoarea ei. Foarte rare sînt în prezent internatele care nu redau familiilor, la sfîrșiturile de săptămînă, cea mai mare parte dintre elevii lor.

★

Cît despre școlile, cele mai numeroase, care primesc exclusiv externi, este cazul să privim structura lor, pe de o parte, în funcție de profesorii care conduc clasele, pe de alta, de elevii care le compun.

În ceea ce privește profesorii, a căror influență personală asupra formării sociale, morale și intelectuale este totuși capitală, trebuie, deoarece acest studiu este limitat în special la factorii sociali, să facem abstracție de tot ceea ce ține de particularitățile persoanei lor: puterea influenței personale și a prestigiului, forța de antrenare, conștiința, exemplaritatea sau, dimpotrivă, insuficiența sau absența acestor calități. Trebuie doar să considerăm că celula socială constituită de o clasă este mai mult sau mai puțin unificată în ceea ce privește autoritatea profesorului care o conduce.

Împărțirea învățămîntului între mai mulți profesori, justificată din motive de competență universitară, este din punct de vedere psihologic mai puțin satisfăcătoare ca aceea a profesorului unic, mai ales la elevi atît de tineri ca cei din clasele a șasea și a cincea. Deja din punctul de vedere al tehnicii muncii școlare, mulți școlari își pierd cumpătul cînd trec de la școala primară la ciclul de observație și de orientare al colegiilor și liceelor, față de multiplicitatea caietelor de îngrijit, a consemnelor variate și cu termen relativ lung de care trebuie să-și amintească, de dificultatea „de a lua notițe", față de complicațiile organizării întrebuințării timpului personal. Această derutare, de lucrător în fața muncii sale, are un ecou asupra întregii vieți mentale a elevilor conștiincioși, devine centrul generator și imaginea unei incertitudini mentale, care contaminează cu îngrijorare și ezitare toată viața afectivă a elevilor.

Chiar familiarizat cu acest nou regim școlar, copilul rămîne în sufletul lui dezorientat de diversitatea stilului educativ al profesorilor, cîteodată contradictorie. El care are nevoie de o direcție unică și simplă, se găsește pus în încurcătură în ceea ce privește transferul pe care trebuie să-l opereze, în atitudinea lui de supunere și sentimentele lui de afecțiune și respect pentru tatăl sau mama lui, asupra acestor educatori, care seamănă atît de puțin între ei. Numai personalitățile infantile cele mai puternice, cele mai simple sau cele mai indiferente găsesc în asemenea condiții cu ce să-și formeze simțul lor de relativitate și cîteodată să-și cultive un scepticism precoce. În majoritatea cazurilor, elevul mic, astfel solicitat, își rezolvă contradicțiile alegînd un profesor preferat, printre toți acei profesori, profesorul „lui", care formează pentru el obiectul neechivoc de imitare și de admirație, un centru stabil de referințe

umane. Acestei necesități psihologice îi răspunde, de altfel, cu toate că destul de indiferent, în clasele școlilor din ciclul doi, instituirea „dirigintelui, extinsă de scurt timp și la colegiile de învățămînt general (vechile cursuri complementare).

În alte cazuri, se întîmplă ca elevii să rezerve vreunui alt profesor o soartă foarte diferită și să-i păstreze prea puțin invidiatul privilegiu de a-i „face gălăgie în clasă".

> „Gălăgia în clasă" este un fenomen social și psihologic ambiguu. Inspirat de slăbiciunea, de inconstanța sau de familiaritatea de proastă calitate a profesorului, care îi este victima, el este o manifestare explozivă într-o formă pură, a agresivității care intră în mod normal în raporturile dintre generația copiilor și generația adulților, dar care de obicei se găsește înecată printre alte sentimente, ca un fel de ferment. Are ca obiect totodată să afirme solidaritatea grupului școlar contra unui adversar ales să anticipeze asupra egalității viitoare între copiii deveniți oameni, și tutorii lor de astăzi, să elibereze clasa de constrîngerile cu care o apasă disciplina școlară, reproșîndu-i totuși profesorului că nu are ascendentul necesar pentru a-i impune aceste constrîngeri ; mai intră în „gălăgia din clasă" o parte de provocare, de gust pentru risc, de apel mazochist la sancțiune, cu o speranță confuză de a se vedea certat dinafară, pentru ca totul să reintre în ordine, o vagă nostalgie pentru autoritatea pe care o batjocorește temporar. Excitația jovială a celor care fac gălăgie are ceva forțat, nu e lipsită nici de gînduri ascunse, nici de îngrijorare ; aerul rușinat care îl urmează brusc, cînd directorul vine și restabilește disciplina ofensată, fiind destul numai să apară, nu este o atitudine de simplă conveniență, ci răspunde unui sentiment ascuns în prezent chiar în timpul desfășurării gălăgiei. Elevii care fac gălăgie sînt mai puțin mîndri de ei decît au aerul ; și de fapt clasele care fac gălăgie nu sînt mai fericite decît profesorul care i-a căzut victimă ; ele suferă de o lipsă de armonie, de lipsa regulilor necesare vieții unei colectivități ; ele pedepsesc din ranchiuna că nu pot respecta și admira*

Pe cît de departe de regimul profesorilor multipli și specializați este regimul profesorului unic, care singur distribuie educația pe toată durata școlarității, regim pe care-l cunosc școlarii micilor comunități rurale. Ierarhia școlii cu clasă unică este cu un singur grad, treptele de institutor și director de școală fiind confundate într-o aceeași persoană. Sistem simplu și fără surprize, în care copilul se integrează și se menține fără greutate, dar care, în schimb, limitează excesiv experiența lui socială și îl angajează spre o fixație prea exclusivă a sentimentelor lui asupra unei singure persoane. Acest sistem tinde, de altfel, pe de o parte, să se limiteze cu timpul, aproape toți elevii avînd acces la ciclurile de observație, pe de altă parte, să devină mai rar, datorită practicii centralizării școlare, care permite gruparea într-un singur centru a claselor unice, răspîndite și împuținate ; școala cu clasă unică are deja aparența unei supraviețuiri anacronice. Un plan de schimbare în fiecare an a profe-

* Cf. R. Cousinet, *Viața socială și activitatea în grup*, p. 203.

sorului, obligînd elevii să se adapteze, să se confrunte cu personalităţi diferite, lărgeşte perspectivele lor asupra fiinţelor umane şi contribuie mai larg la formaţia lor socială.

Alături de ierarhia exterioară, instituţie fundamentală a societăţii şcolare, moravurile şcolăreşti fac loc şi unor ierarhii interioare. Acelea pe care le stabilesc notele şi clasamentele care sancţionează munca au o valoare mai mică decît acelea care dau superioritate şi prestigiu unor calităţi, în general mai puţin apreciate de profesor decît de camarazi : vîrsta, forţa fizică, a fi descurcăreţ, ardoarea şi iniţiativa la jocuri, fertilitatea în invenţii amuzante sau ilicite, independenţa subliniată la ocazii prin obrăznicie, nerușinarea expresiilor, banii şi alte bogăţii, experienţa raporturilor cu celălalt sex. În clasele în care vreo căpetenie a copiilor se bucură astfel de o influenţă care concurează pe aceea a profesorului, deseori un conflict mocnit opune între ele cele două autorităţi. Acest conflict nu numai că pune institutorului probleme de disciplină, el pune şi fiecărui elev problema alegerii sau a concilierii, a scării de valori ; îi angajează responsabilitatea şi îl învită la autonomie. Astfel, căpeteniile, cu toate că fac viaţa şcolară dificilă, apar ca factorii acelei complicaţii sociale care poartă în ea o putere formatoare şi eliberatoare.

Mai mult decît acţiunea directă (prin imitare, sau prin constrîngere, sau prin rezistenţă) a indivizilor deosebiţi care sînt căpeteniile, ceea ce ar fi interesant să se precizeze este amprenta psihologică specială, imprimată de către şcoală, după volumul şi densitatea ei, după numărul claselor care o compun, apoi pentru fiecare clasă, după importanţa efectivului ei, după omogenitatea sau disparitatea compoziţiei ei. Se vede bine, de exemplu, că populaţia unor şcoli din oraşele mari formează o mulţime în care fiecare se simte pierdut, anonim, nu poate cunoaşte personal pe toţi ceilalţi, şi se mulţumeşte să formeze cu cei pe care-i cunoaşte o societate restrînsă în sînul acelei vaste societăţi prea abstracte, căreia nu simte că-i aparţine decît în împrejurări destul de rare. Categoriile de vîrstă, în acele şcoli în care le sînt atribuite curţi speciale de recreaţie, sînt foarte izolate unele de altele ; aspiraţia de a „creşte", de a trece în categoria superioară, este excitată viu la cei mici prin aceste condiţii, iar la cei mari prin sentimentul superiorităţii lor. Spiritul de echipă nu este, de altfel, mai puţin viu în acele mari grupuri de copii decît în colectivele mai restrînse ; are însă în el ceva mai abstract : numele şcolii căreia sînt mîndri toţi să-i aparţină este un fel de steag, de simbol. Solidaritatea dintre şcolarii unor şcoli mai puţin importante se resimte mai direct. În ceea ce priveşte şcolile mici, cu numai una sau două clase, prestigiul celor mari, pe care cei tineri îi văd mai de aproape, este mai mic, domneşte aici un spirit mai egalitar, o cooperaţie mai frăţească în jocuri şi în sarcini, între grupurile de vîrste diferite, un schimb mai intim de ajutorare şi de mici servicii.

Din ce în ce mai mult, eliminarea celor „mari", care după împlinirea a unsprezece ani vor părăsi aproape toți clasele elementare, pentru a trece într-a șasea la școlile avînd un ciclu de observație, va reduce disparitatea de vîrstă în școlile primare și distanța dintre cei mai mici și cei mai vîrstnici. Aceștia din urmă vor avea o conștiință mai netă de a aparține unui fel de maturitate a copilăriei, eliberată deja de puerilitate, dar nesimțind încă efectele tulburătoare ale pubertății. Școala comunală va tinde să devină o mică lume socială mai puțin variată, și de fapt mai închisă, cu tot caracterul ei pregătitor pentru alte studii ce vor urma în alte părți decît în sînul ei.

★

Compoziția omogenă a claselor (după vîrstă și mai ales după nivelul mental și nivelul școlar) favorizează spiritul de competiție între elevii de aceeași forță care le constituie ; în acelea, din contră, care comportă fruntași și codași bine separați, se vede dezvoltîndu-se dorința de onoruri la elevii buni, iar la cei mediocri, apare cînd gelozie sau bravadă și cinism, cînd — și cîteodată deseori — o ardoare la muncă și o dorință de progres, care nu se întîlnește în clasele omogene, fie ele etichetate „tari" sau „slabe". Această compoziție a claselor este, evident, în raport cu volumul efectivului lor, o clasă cu mai mult de patruzeci de elevi avînd o posibilitate mai mare de a conține categorii mai variate de copii decît una care are mai puțin de douăzeci. Toate acestea, de abia schițate aici, ar merita să facă obiectul unor anchete precise, demne de a tenta pe cercetători.

De asemenea, școlile mixte, începînd chiar din copilărie, au alimentat polemici mai ales între Biserica catolică și Școala publică. N-ar trebui ele să constituie mai degrabă obiectul unui studiu obiectiv ?

S-ar putea să se determine în ce măsură băieții și fetele care frecventează școli mixte sau școli cu clase paralele sînt înclinați să adopte față de celălalt sex, mai ales în faza pubertății și cea a adolescenței o atitudine diferită de a acelora care sînt crescuți în școli separate. Raporturile dintre frați și surori găsesc vreo corespondență în raporturile dintre școlarii și școlărițele unei aceleiași clase ? Curiozitatea reciprocă este ea atenuată, cum s-ar părea, sau, din contra, excitată, așa cum o afirmă unii fără dovezi ? Înțelegerea reciprocă dintre sexe beneficiază oare, pe termen mai scurt sau mai lung, de această asociație precoce ? Tot atîtea întrebări care încă nu și-au găsit răspunsuri cu adevărat autorizate și care, de curînd, se pun cu atît mai mult cu cît se înmulțesc școlile mixte, din cauza nevoilor create de creșterea bruscă a demografiei școlare (C.E.G. ; C.E.S., anexe la licee și licee nou create).

Concluzia acestei treceri sumare în revistă este că nu trebuie să neglijăm, pentru cunoașterea copiilor în general, rolul școlii ca mediu social în formarea lor, iar pentru explicarea fiecărui copil, influența *mediilor școlare* în care a trăit. Această influență se combină cu aceia a mediului familial și cu a influenței mediului economic-social, fără să

mai vorbim de mediul naţional, pentru a da fizionomia mentală a tinerei fiinţe umane şi a adultului în devenire, precum şi trăsăturile particulare care îl diferenţiază de ceilalţi. Totuşi, determinismul social al şcolii este mult mai relativ, mai exterior, şi are limite mai reduse decît acela al familiei şi al clasei sociale.

Este în însuşi spiritul instituţiei sale probabil, care obligatoriu se reflectă şi în moravurile sale, că şcoala, cel puţin în Franţa, să-şi fixeze ca scop, nu de a uniformiza inteligenţele şi sufletele, de a impune tuturor o aceeaşi dogmă de gîndire şi de comportare, de a fabrica un fel de mecanisme umane uşor de schimbat între ele, ci, din contra, de a dezvolta resursele personale ale fiecăruia, judecata şi simţul lui critic, de a emancipa tinerele fiinţe, de a le pregăti şi antrena pentru autonomie, de a ajuta personalităţile diferite să se elibereze, să se construiască fiecare în propriul ei sens, ceea ce reprezintă condiţia unei adevărate armonii sociale. Astfel, acţiunea unui asemenea mediu nu se exercită decît trezind reacţii personale la aceia care trăiesc în el, decît combinîndu-se cu exigenţele şi forţele caracterelor individuale. Socializarea operată prin şcoală merge împreună cu personalizarea, pentru care este unul din agenţii cei mai plini de eficacitate.

ANDRÉ FERRÉ

Bibliografie

1. *L'école des parents*, nr. 7, 1953.
2. *Le guide des parents* (5e partie chap. III, Larousse, 1955).
3. André Ferré, *L'enfant et le milieu scolaire* (Sudel, 1959).
4. André Ferré, *Ecoliers, parents et maîtres dans la société scolaire* (Éditions Sociales françaises, 1965).

Influența mediului cultural

Cultura este sistemul valorilor, al idealurilor și al regulilor de conduită proprii unei societăți. Ea variază de la o societate la alta, fiecare societate avînd tendința de a se considera ca singura cu adevărat civilizată și de a trata celelalte popoare ca barbare sau ca primitive*. Cultura se traduce prin instituții, moravuri, credințe. Ea se exprimă de asemenea și prin felul creșterii copiilor : puericultura, în sens larg, joacă un rol central în transmiterea și permanența unei civilizații.

Știința despre copil nu este de loc scutită de influențele culturale. S-a arătat la începutul acestei lucrări cum psihologia copilului este concepută în mod diferit în funcție de țară. Instrumentele savantului, de exemplu, testele, sînt în parte determinate de cultura în care trăiește, și cercetările sale tind să verifice presupunerile fundamentale ale acesteia. Același lucru este valabil pentru ideea că psihologul este un indiciu al normalității existenței umane. Recent, Anne Röe, administrînd testul Rorschach unor psihologi practicieni, a putut să arate că aceștia prezentau toți semnele unei adaptări superioare — nu pentru că ar fi fost mai bine adaptați decît media indivizilor, ci probabil pentru că psihologii au fixat drept criteriu al maturității emoționale și sociale la Rorschach trăsăturile pe care ei înșiși le posedă în primul rînd în cel mai înalt grad.

Influențele culturale asupra dezvoltării copilului se repartizează în două mari grupe :

1. Influențele subculturale, adică, în interiorul unei aceleiași arii culturale, influență diferită a diferitelor medii socio-economice, geografice, profesionale, intelectuale etc., mai cu seamă influența clasei sociale căreia îi aparține copilul.

2. Diferențe, de la o civilizație la alta, în creșterea copiilor, cu consecințe importante asupra formării la copil a atitudinilor sociale și a relațiilor cu semenii.

Studiul psihologic al copilului și al adolescentului nu poate fi complet fără luarea în considerare a atitudinilor adultului față de copii, în măsura în care aceste atitudini nu constituie numai o trăsătură cu caracter personal, ci acestea sînt conduse după norme socio-culturale.

---

* Ceea ce este valabil numai pentru societatea bazată pe exploatare. *Nota trad.*

I. Influența clasei sociale

Vom lua două exemple : dezvoltarea inteligenței copilului și viața sexuală a adolescentului în funcție de clasa socială de care aparțin.

Inteligența. — Zazzo (11) furnizează un bun rezumat al problemei. Examinați la testul Terman, copiii ai căror părinți exercită o profesiune liberă au un C.I.* mediu de 116 ; copiii zilierilor și ai muncitorilor necalificați au un C.I. mediu de 97. Copii orășenilor obțin un C.I. mediu de 105,7 ; copiii țăranilor, un C.I. mediu de 99,5. Trebuie oare ca din aceasta să tragem concluzia superiorității înnăscute a primilor asupra celorlalți ? Ar însemna să nu cunoaștem gradul de dispersare a rezultatelor, care este cel puțin la fel de important ca și media. Or, la cei din grupa secundă, această dispersare este mult mai întinsă decît la primii : cei mai buni din clasa puțin cultivată sînt capabili de aceleași performanțe cu cei mai buni din clasa cultivată. Ereditatea biologică este deci mai puțin în cauză de cît moștenirea socială ; activitățile, interesele, îndeletnicirile din timpul liber, conversația din clasele sociale superioare favorizează considerabil dezvoltarea inteligenței copiilor din această clasă. Studiul gemenilor univitelini (avînd deci același patrimoniu ereditar), care au fost crescuți în familii separate, o confirmă : ei diferă între ei atîta (în privința nivelului intelectual) ba chiar mai mult (pentru nivelul școlar) cît nu se deosebesc frații și surorile obișnuiți crescuți împreună (Freeman).

De asemenea, diferențele intelectuale ce se constată de la o rasă la alta nu relevă, așa cum s-a crezut la început, superioritatea sau inferioritatea naturală a unor anumite rase : ele se datorează mediului economico-social căruia îi aparține eșantionul luat în considerare (cf. Piéron, 10.)

> Primele aplicări de teste, în S.U.A., pun în evidență superioritatea albilor americani asupra oamenilor de culoare și a populațiilor imigrate. Însă diferența a diminuat cînd testele verbale, care îi avantajau pe cei care aveau limba engleză ca limbă maternă, au fost înlocuite cu teste de performanță. În plus, variațiile rezultatelor nu se datorau hazardului, ci prezentau un sens ; negrii din nord — care sînt mai bine tratați de către albi și ajung la situații sociale mai bune — sînt în medie mai inteligenți decît cei din sud și, printre cei din sud, orășenii sînt mai inteligenți decît ruralii. Klineberg a stabilit chiar că inteligența negrului crește concomitent cu creșterea duratei ședерii sale la oraș. Decalajul constatat în primele rezultate provenea din aceea că copiii albi testați aparțineau unor medii mijlocii sau înstărite, în timp ce copiii negri erau, în general, aleși din cartiere mizere, izolate, în care se amestecă nevoiașii și lumea interlopă. Copiii albi din medii dezrădăcinate și sărace au un C. I. la fel de scăzut ca micii negri din Harlem. Copiii negri dintr-un mediu instruit ajung

*C. I. — coeficient de inteligență, — *Nota trad.*

aproape la egalitate cu tovarășii lor albi. Se observă același fenomen cu copiii adoptați, care termină prin a avea un C. I. apropiat de cel al copiilor consangvini din familia în care trăiesc.

Lăsînd la o parte cîteva rase constituțional inferioare (Veddah, indienii din Amazonia, Hottentot, Herrera) și în curs de dispariție, inteligența brută este repartizată în proporții care în mare sînt echivalente, de la debil la geniu. Îndestularea socială facilitează înflorirea intelectuală. Decăderea socială produce decăderea, în același timp, fizică și mintală.

Stadiile care au fost atribuite dezvoltării copilului s-au dovedit în parte discutabile, căci ele depind de incitațiile mediului : apariția gîndirii ipotetico-deductive este legată de un anumit mod de viață școlară și socială. Deși lucrările sînt mai puțin numeroase, rezultatele lor se pot extrapola dincolo de domeniul inteligenței. Criza adolescenței, de exemplu, este mai mult o criză de integrare socială decît o luptă contra dezechilibrului psihofiziologic provocat de pubertate ; ea culminează în civilizația noastră, în care structurile sociale se schimbă în mod rapid și în care educația pregătește incomplet pentru viață. Margaret Mead nu a întîlnit-o la adolescentele din Insulele Samoa, care au deplină libertate sexuală înaintea căsătoriei și cărora societatea nu le permite nici alegere, nici șovăire asupra condiției lor viitoare de femeie. Tot așa interesele copiilor variază o dată cu mediul lor economico-social ; Osterrieth, administrînd probe proiective la mici orășeni și la copii de țărani de aceeași vîrstă, găsește la primii preponderența temelor de dragoste și de sexualitate ; la cei din grupa a doua, a temelor legate de bani.

Sexualitatea. Prelucrînd statistic convorbiri civice purtate cu cîteva mii de bărbați americani, Kinsey (6) a constatat că viața sexuală a tinerilor — atît în practică cît și în ideile corespunzătoare — depinde strîns de clasa socială. Nivelul de instruire furnizează principala linie de demarcație ; Kinsey distinge trei grupuri : primar, secundar și superior, în funcție de faptul dacă adolescenții nu au făcut decît studii primare, dacă s-au oprit la sfîrșitul studiilor secundare sau dacă sînt sau vor merge la o universitate sau o școală superioară. Variația se regăsește identică dacă ne referim la categoria profesională la care va avea acces subiectul mai tîrziu.

Masturbația este principala expresie sexuală preconjugală la tinerii americani care primesc o instrucție superioară ; ea reprezintă 80% din satisfacțiile lor sexuale ; 97% o practică. La nivelul de instrucție primar, o practică 92% și o practică de două ori mai puțin. Raporturile sexuale preconjugale cu tinere fete sau femei care nu sînt prostituate sînt de două ori mai frecvente la nivelurile primare și secundare decît la nivelul superior. La douăzeci de ani, respectiv 85%, 75% și 42% din tinerii acestor trei niveluri au cunoscut o femeie înainte de a se însura. Aceste raporturi, atunci cînd există, sînt de șapte ori mai frecvente în primul grup decît în al treilea. Studenții au, în medie, o dată pînă la șase ori asemenea raporturi înainte de a se căsători, cu un foarte mic număr de fete diferite, destul de des cu una singură, cu care se și căsătoresc. Diferențe analoge se află în

privința frecvenței mîngîierilor sexuale (cele mai răspîndite la studenți), a raporturilor cu prostituatele (cele mai răspîndite la nivelul primar), a practicilor homosexuale (cele mai răspîndite la nivelul secundar). Aceste diferențe continuă apoi să marcheze viața sexuală adultă, mai ales a vieții conjugale, cu un stil propriu fiecărei clase.

Ideile morale privind sexualitatea adolescentului sînt tot atît de tipice pentru fiecare clasă. Pentru clasele sociale inferioare, masturbația este o perversiune, un mijloc rușinos de a-l înlocui pe cel firesc, un semn de inadaptare socială, un pericol de dezechilibru fizic ; raporturile preconjugale sînt considerate ca normale și inevitabile ; ele sînt admise cu condiția de a avea loc cu o parteneră care nu este iubită cu adevărat și care nu va mai fi revăzută ; logodnica, din contră, este „sacră". Ideile inverse caracterizează clasele așanumite superioare.

Studenții încep viața sexuală cu cinci sau șase ani mai tîrziu decît adolescenții care nu au primit decît o instrucție elementară. Viața lor sexuală adultă le va fi marcată de acest fapt. Studiul altor funcțiuni ale copilului și ale adolescentului va conduce la aceeași condiție : ideea despre ceea ce este normal la o vîrstă dată sau de ceea ce este conform cu natura umană variază de la o clasă socială la alta și exprimă genul de viață și tipul de relații umane proprii acestei clase.

II. Copilul în diferite civilizații

Atitudinile părinților, proprii fiecărei culturi, produc „calități naționale", ca temperamentul latin, abilitatea comercială a evreului sau a grecului, zgîrcenia scoțianului etc. Aceste calități sînt încă explicate în mod simplist prin ipoteza rasială, după care ele ar aparține patrimoniului biologic al unei anumite rase particulare. Putem considera ca demonstrat de către antropologia culturală că aceste calități rezultă din modul de a crește copiii, care el însuși depinde de fiecare structură socială. Tot sociologia americană, între cele două războaie mondiale, s-a interesat de puericultura ca mijloc de investigare a structurilor sociale (cf. Mead, 9) ; nu poate fi înțeleasă istoria, societatea, moralitatea, fără a pleca de la faptul că orice popor începe cu copilăria. Însă psihologii, ca Erickson (4), studiază raportul invers : ființa umană are o copilărie mai lungă decît orice altă vietuitoare și ea este mai prelungită la popoarele civilizate ; o asemenea copilărie aduce omului mînuirea abilă a tehnicilor materiale și mintale, însă lasă în el un rest de imaturitate emoțională, care durează toată viața. Atît triburile cît și națiunile, fiecare în felul lor, pregătesc copiii pentru a dobîndi o maturitate personală. Într-un cuvînt, originea personalității, în mod special a sentimentului Eu-lui, se găsește în organizarea socială. Iată referitor la aceste două exemple :

Copilul japonez. Ruth Benedict explică structura tipică a personalității japoneze pornind de la experiențele tipice pe care copilul japonez le face în familia sa. Personalitatea japoneză este caracterizată prin :

1. Simțul datoriei, respectul filial, acceptarea fără contestație a ierarhiei familiale și sociale : copiii își consacră viața pentru a plăti datoria lor față de strămoși.

2. Stăpînirea de sine, absența spontaneității în acțiuni și sentimente, ritmurile care reglementează fiecare circumstanță a vieții, antrenarea la jocuri de îndemînare care ajung să fie îndeplinite în mod automat.

3. Paradoxal, tendințe neprevăzute la spontaneitate, manifestații de furie sau de rebeliune de neîmblînzit, indulgență față de plăcerile culinare și sexuale, puternice interese artistice.

> Aceste trăsături paradoxale provin din două perioade distincte, în timpul cărora se desfășoară educația copilului. Pînă la cinci ani, copilul cunoaște o libertate foarte mare și afecțiunea absolută a mamei : sînul este la libera sa dispoziție timp de doi sau trei ani și mama încearcă o plăcere fizică la alăptat ; învățarea curățeniei se efectuează fără severitate ; interesele și jocurile sexuale infantile nu sînt obiectul nici unei interdicții. Urmează o perioadă de disciplină strictă : într-un cămin în care coabitează generații succesive, copilul vede supunerea absolută a tatălui față de bunic și învață să adopte aceeași atitudine față de tatăl său ; el ascultă de o simplă clipire din ochi și dobîndește o autodisciplină foarte puternică. Însă adultul nu menține acest echilibru dificil decît cu prețul unei libertăți totale în anumite sectoare care constituie echivalentul plăcerilor micii copilării.

Comparat cu copilul japonez, micul american pare educat invers ; primul este liber să-și exprime instinctele, însă comportamentul său social este reglementat în mod rigid ; al doilea își vede instinctele fundamentale puternic reglementate, însă spiritul său inventiv și spontaneitatea sînt orientate spre afaceri și activitățile sociale. Aici, părinții trăiesc pentru copiii lor ; acolo, copiii pentru părinți. Educația americană începe prin dirijarea severă a alimentației și curățeniei, fără a ține seama de opoziția copilului ; apoi autoritatea slăbește progresiv, încurajează neamestecul în privința ținutei și competiția cu ceilalți copii : educația proprie unei societăți mobile, care se schimbă de la o generație la alta, în care părinții imigranți trebuie să fie repede depășiți de către copiii lor născuți în țară. Din contra, educația japoneză reflectă structura feudală tradițională pe care revoluția de la 1868 a reflectat-o foarte puțin.

Copilul Sioux. Eșecul americanilor în a-i aduce pe indienii Sioux la cultura lor se datorește, fără îndoială, incomprehensiunii psihologice a fiecăruia din aceste două popoare față de modul în care celălalt își educă copiii. Erickson (4) a cercetat în acest sens cauzele ineficacității școlilor impuse de guvernul federal în rezervațiile Sioux, în special la cei din Dakota de Sud.

> După albi, indienii nu și-ar iubi copiii, ei nu îi îmbrățișează cînd se revăd și aceștia nu țipă cînd sînt despărțiți de părinții lor. Ei nu sînt învățați cu curățenia și nu li se interzice masturbarea și jocurile sexuale. La rîndul lor, indienii reproșează albilor că-i descurajează pe copii, că pretind de la ei lucruri imposibile, că-i obligă să țipe, că vor să-i

distrugă. Pentru americani, idealul este să-l facă mai tare decît rivalii și să-l facă să devină bogat. La Sioux, bogatul este rău apreciat : este acela care își păstrează banii pentru el. Economia lor este fondată pe generozitate ; acela care nu mai are nimic de mîncare se duce la cei din familia sa și aceștia împart cu el ceea ce au ; au loc mari serbări, în care li se oferă invitaților tot ce posedă, cu obligația revanșării. Această economie este firească la aceste popoare ce se ocupă cu vînătoarea de bivoli, unde toată lumea este la discreția generozității vînătorilor celor mai îndemînatici sau a celor mai norocoși. De asemenea, dorința de a rivaliza este absentă la aceștia, fie că ar fi în clasă, fie că ar practica sporturi ; pentru ce să te străduiești să cîștigi ? Primul este ridicol și desconsiderat ; el este adesea înlăturat.

Educația copilului sioux ține seamă de aceste diferențe. El suge la sîn pînă ce este respins, adică pînă între cinci și opt ani, și ori de cîte ori cere, indiferent dacă este noapte ori zi, nu este lăsat niciodată să plîngă ; în tot timpul acestei perioade, mamei îi sînt interzise raporturile sexuale ; rivalitatea cu frații mai mici pentru împărțirea sînului și a afecțiunii materne nu poate deci exista. De aici provine generozitatea fundamentală a acestui popor ; de altfel, copilul suge de la orice femeie care are lapte : ea este proprietate comună. Însă este interzis în mod formal copilului să muște ; dacă o face, este îndepărtat de la sîn, este lăsat să urle de furie, este legat de leagăn cu o curea care-i înconjură gîtul : „asta îl face mai puternic". De aici derivă ferocitatea și stoicismul indianului, pasiunea sa pentru vînătoare și război, rănile sadice făcute dușmanului, capacitatea de a suporta fără să țipe suferințele nașterii sau ale torturii, mutilările care și le face singur. De asemenea, sexualitatea infantilă, căreia i se lasă toată libertatea, cunoaște o interdicție unică și fundamentală : pe la cinci ani frații și surorile sînt despărțiți ; le este interzis să se joace împreună, să se privească, să-și vorbească în mod direct. Băieții sînt din acel moment crescuți ca vînători, fetele ca viitoare femei și mame de vînători. Relația umană cea mai înaltă — model al relațiilor de generozitate și de întrajutorare în interiorul grupului — este relația între frate și soră : ea pregătește trusoul cumnatei și al nepoților ; el îi aduce cele mai bune bucăți din ce vînează și dușmanii săi cei mai răi pentru a-i mutila ; ea are dreptul, de sărbătoarea Soarelui, dacă a rămas castă, să panseze rănile pe care fratele ei și le-a făcut singur — împărtășire sublimă a triumfului spiritual al acestuia.

III. Consecințe

Consecințele politice. Marcus (8) a adunat faptele care confirmă că, din punct de vedere psihologic, autoritatea statului reproduce pentru cetățean autoritatea familială prin care el a fost modelat în timpul copilăriei sale. Aceste două autorități pot fi similare sau complementare, ca în cazul, deja semnalat de Marx, al omului socialmente inferior,

care caută să exercite în compensație o autoritate intransigentă în familie. „Ceea ce este decisiv nu este durata sau blîndețea educației ; caracterul copilului este modelat mai mult de către structura familiei decît prin metodele și intențiile conștiente ale tatălui" (Horkheimer). Studiul caracterului german furnizează un exemplu. Supunerea față de autoritate paralizează viața familială, socială și politică în Germania ; singurul tip de relații umane învățat în copilărie este relația inferior — superior, și prin aceasta este singura pe care adultul va fi capabil să o exercite. Din contră, respingerea tatălui, a tradiției lumii vechi, caracterizează educația și politica democratică a Statelor Unite. Din modul de a crește copiii rezultă și atitudinea față de străin, prejudecățile contra minorităților, atitudinea față de femei etc.

Consecințele psihopatologice. Nevrozele variază cu educația. Evoluția acestui fenomen a putut fi observată în civilizația noastră în timpul ultimilor optzeci de ani. Nevrozele cu simptome străine personalității, cum sînt simptomele isterice, aparțin epocii victoriene, în care atitudinea educativă față de instincte era strictă. Atunci cînd educația morală a devenit mai puțin strictă, simptomele s-au contopit în întregime cu personalitatea, de unde abundența actuală a nevrozelor de caracter (cf. Lagache : *La Psychanalyse*, p. 72). Educația specifică unei culturi produce chiar un tip de nevroză caracteristic acestei culturi .Astfel, complexul Oedip, în care Freud vedea nucleul întregii educații și în același timp al oricărei nevroze, este în mod specific legat de cultura occidentală, cu familia sa patriarhală și monogamică. Malinowski (7) nu l-a regăsit la Trobriandezi, unde familia este matriarhală, unde unchiul din partea mamei deține autoritatea, unde tatăl este tovarășul fiului ; ambivalența afectivă a copilului se manifestă atunci prin ură față de unchi și un atașament interzis pentru soră. Propria noastră cultură nu este scutită de nevroza sa. Karen Horney (5) a arătat foarte bine contradicția între viața noastră economică, afectivă și școlară, fondată pe principiul concurenței (concurență în afaceri, studii, sporturi ; rivalități între bărbat și femeie, gelozie între copii) și educația noastră morală umanitară, care învață devotamentul, respectul, supunerea, caritatea. Deveniți adulți, contemporanilor noștri le lipsește dorința afirmării de sine, încearcă un sentiment de nesiguranță, dezvoltă o dependență excesivă față de aprobarea semenilor — toate acestea fiind contrare reușitei lor sentimentale și sociale.

IV. Interpretarea faptelor

Pentru a se explica toate acestea a luat naștere o școală la confluența psihanalizei și a sociologiei, culturalismului (cf. Bastide, 1). Există două noțiuni centrale, personalitatea de bază și rolul. *Personalitatea de bază* este nucleul psihologic care, lăsînd deoparte diferențele individuale,

este comun cvasi-totalității membrilor unui grup social ; ea rezultă din influența educativă a societății, ea condiționează un întreg ansamblu de scheme de conduită și determină funcțiile ce trebuie îndeplinite în grup ; la rîndul său, ea fixează modul de a crește copiii (cf. Dufrenne, 3). Aceste conduite și aceste funcții constituie *rolurile* psihosociale pe care individul le are de îndeplinit. Rolurile variază o dată cu culturile, și cultura poate fi definită prin ansamblul rolurilor care îi sînt proprii. Aceste roluri sînt învățate de copil prin familie și prin școală, fie activ, fie prin simplă imitație. Rolurile sînt agenți de transmitere ai culturii. Locul unui individ într-o societate este determinat de rolurile pe care le poate juca și de educația pe care a primit-o pentru a le deține, în afară doar de cazul cînd este capabil să improvizeze. Rolul sprijină înțelegerea între oameni și adaptarea lor ; el este ansamblul de atitudini, conduite, valori pe care ceilalți le așteaptă de la un individ. Pot exista conflicte între mai multe roluri, sau și între rolurile ce trebuie jucate, și nevoia personală de exprimare. În rezumat, fiecare cultură își face o anumită concepție asupra *statut*-ului copilului ; a crește copii înseamnă a-i învăța conduita rolurilor proprii culturii lor.

V. Concluzii

1. Educatorul acționează mult mai mult prin rolurile pe care le induce în mod natural copilului, decît prin ceea ce îl învață în mod conștient și voit. Dacă aceste roluri nu sînt acelea pe care societatea le va aștepta de la el cînd va fi adult, aceasta constituie un factor de inadaptare. Atitudinile adulților față de copii determină în mare parte atitudinile copiilor față de adulți și, mai tîrziu, atitudinile adulților între ei. Astfel se făuresc prejudecățile sociale și obstacolele în calea înțelegerii între grupurile umane.

2. Relativitatea regulilor educative în funcție de diversitatea culturilor trebuie oare să atragă scepticismul față de acestea ? Unii părinți și educatori au crezut în mod prematur că pot trage din aceasta concluzia că ar trebui să se lase copilului deplină libertate în toate domeniile. Eșecul lor face să se înțeleagă mai bine că unul din scopurile fundamentale ale educației este de a dirija energia copilului spre sarcini socialmente utile și civilizatoare. Metodele pot diferi de la o societate la alta. Excesele lor pot fi nefaste pentru echilibrul și pentru bunul mers al societății. Cu toate acestea, fiecare în felul său exprimă această transformare fundamentală a ființei umane în cursul copilăriei sale : trecerea de la starea naturală la ordinul culturii.

DIDIER ANZIEU,
Profesor la Facultatea de litere din Strasbourg

Bibliografie

1. Bastide, *Sociologie et Psyhanalyse* (P.U.F. 1950).
2. Benedict, *Échantillons de culture* (Gallimard, 1950).
3. Dufrenne, *Un concept sociologique : la personnalité de base* (P.F.U., 1954).
4. Erikson, *Childhood and society* (Imago, 1951).
5. Horney, *La personalité névrotique de notre temps* (L'Arche, 1953).
6. Kinsey, *Le comportament sexuel de l'homme* (Editions du Pavois, 1948).
7. Malinowski, *La sexualité et sa répression dans les sociétes primitives* (Payot, 1932).
8. Marcus, *Structures familiales et comportements politiques* (Revue Française de Psyhanalyse, 1949, 13, nr. 2, 276—313).
9. Mead, *Recherches sur les enfants primitifs*, t II de Carmichaël, „Manuel de Psychologie de l'enfant, (P.U.F., 1953).
10. Pieron, *Psychologie différentielle*, cap. III (P.U.F. 1950).
11. Zazzo, *Le devenir de l'intelligence, cap.* IV (P.U.F., 1946).

Asupra problemei „rolurilor", vezi :

Anzieu, *Le psychodrame analytique chez l'enfant*, cap. II (P.U.F., 1956).

4

Psihologia în serviciul educaţiei

Psihanaliza în psihologia copilului

Freud a descoperit copilul în primul rînd prin adult ; aceasta s-a întîmplat însă ca şi cum s-ar fi ridicat un văl care, pînă atunci, ascunsese o întreagă parte — şi nu cea mai mică — a naturii infantile. Freud se situa totuşi atît de puţin în cercul marilor educatori încît a mers pînă la a-şi declara el însuşi incompetenţa în domeniul educaţiei, în care, pretindea el cu un scepticism nu lipsit de pesimism, „orice s-ar face, se face întotdeauna prost".

Psihanaliza a adus totuşi o dimensiune nouă în psihologia copilului, lăsînd însă în seama educatorilor grija de a se întreba asupra avantajelor care se pot extrage din descoperile sale, dintre care cea mai îndrăzneaţă a fost, fără îndoială, aceea privitoare la sexualitatea infantilă. A ataca mitul inocenţei copilului foarte mic, a merge pînă la a trata copilul ca „pervers polimorf" şi a-l compara cu eroul tragic care şi-a ucis tatăl şi s-a căsătorit cu mama lui, iată numeroase aspecte care trebuie să-i înspăimînte pe aceia care îşi află liniştea în ideea unei copilării fără probleme, fără conflicte. Adultul de astăzi nu se mai simte îndreptăţit să reducă educaţia copiilor în primii ani la o banală problemă de dresaj, după cum el nu mai poate să-şi menţină conştiinţa liniştită dacă nu se îngrijeşte de dramele ce se joacă poate în spatele acestor priviri candide pe care le are de înfruntat.

Este drept că aceste concepţii, care au putut contraria în primul moment, îşi datorează o parte din aparenţa lor scandaloasă utilizării unor termeni al căror aspect echivoc rezultă din aceea că ei nu ţin seama de transpoziţia care devine indispensabilă la trecerea din planul adultului în planul copilului.

Nici precocitatea unei realităţi sexuale, nici „perversitatea polimorfă", nici prezenţa ascunsă a unui mic Oedip îndrăgostit şi asasin nu fac din micul copil monstrul pe care aceste cuvinte par să-l evoce. Sînt într-adevăr cuvinte care au fost alese — din lipsă de altceva — prin analogie cu ceea ce ar putea fi fenomenele corespunzătoare în existenţa unui adult. Lăsîndu-l la o parte pe micul Hans, pe care de altfel nu l-a îngrijit decît printr-o persoană intermediară, Freud nu s-a ocupat personal decît de

pacienți adulți. Fără îndoială că vocabularul său a fost influențat de această cale de abordare prin care a ajuns la o cunoaștere a copilului, pe care totuși el a dus-o mai departe decît fusese dusă pînă atunci.

Pentru a preciza semnificația sexualității infantile trebuie la început să facem o distincție între „sexual" și „genital". Spunem că viața sexuală a unui individ se pregătește din copilărie, fără știrea aceluia în care se produce această activitate, trecînd prin modificări care îl fac de nerecunoscut în ochii cuiva care nu se gîndește decît la rezultatul acestei evoluții. Copilul se naște cu un sex, a cărui importanță este suficient de mare pentru a-l denumi „băiat" sau „fată", în urma acestui simplu detaliu al anatomiei sale. Cînd crește volumul cunoștințelor copilului despre lume, sexul nu poate deci să nu-i stîrnească curiozitatea, mai ales începînd din momentul cînd el începe să descopere că această regiune a corpului este înzestrată cu o sensibilitate specifică și că persoanele mari acordă acestei regiuni o asemenea atenție încît cel mai adesea ele ordonă să fie ascunsă privirilor sau interzic să fie atinsă.

Deoarece animalele, care nu vorbesc, nu au nevoie de explicații pentru a ști cum să-și perpetueze specia, este logic să admitem că există lucruri care pot fi într-o oarecare măsură *cunoscute în mod inconștient:* ceea ce ne îndreptățește să spunem că schema actului reproducător poate preexista în psihismul puiului de om, ca și cum această schemă ar fi fost gravată în însuși organismul său. Dificultățile încep atunci cînd este vorba de a aduce această înțelegere inconștientă pe planul conștient și verbalizat, dificultate cu atît mai mare cu cît civilizația, educația, influențele familiale și sociale, însăși dezvoltarea rațiunii și a raționamentului slăbesc vocea instinctului.

Sexualitatea infantilă este deci o sexualitate potențială, care de-a lungul anilor se constituie și se organizează în vederea întronării sexualității adulte. Aceasta justifică faptul că, pe de o parte, copilul este în mod normal curios și uneori neliniștit de aceste probleme care se referă la misterul nașterii sale și la rolul său masculin sau feminin în natură ; iar pe de altă parte, că sexualitatea ce-i este proprie are un caracter parțial și nedesăvîrșit care îi ascunde semnificația și accepția naturală. Aceasta este, de altfel, ceea ce explică calificativul de „pervers", prin comparație cu adultul, la care perversiunile au același caracter parțial și incomplet, însă într-un context fiziologic și psihologic cu totul diferit. Epitetul „polimorf" nu este decît o aluzie la multitudinea formelor pe care le îmbracă succesiv *pregenitalitatea* în evoluția sa spre genital ; știm că ea este la început centrată pe acest „tub digestiv", care, pentru pediatrii de altădată constituia deja elementul esențial al sugarului (însuși acest termen de „sugar" o indică). De asemenea, nu trebuie să fim surprinși că la o ființă mică, dar deja umană, deci sensibilă și rațională, acest tub digestiv a fost investit cu o atît de considerabilă valoare senzuală, afectivă și psihologică (Freud fiind primul care i-a recunoscut-o), cu o cristalizare succesivă a afectelor la cele două zone de emergență (orală și anală) ale acestui tub

digestiv, atît de important pentru viață și ale cărui funcțiuni de absorbție, de retenție, de restituire finală sînt deja conforme cu schema mecanismelor de schimb care se află la baza întregii vieți și în special a vieții sociale.

Dacă, pe de altă parte, Freud l-a regăsit pe Oedip în adîncul sufletului băețașilor de trei ani este pentru că pregătirea pentru dragoste nu se face numai pe plan fizic. Dorința de a-și asigura posesia exclusivă a mamei și de a elimina pe tată — cel puțin în măsura în care el este posesorul legitim al obiectului dorit — este în fond consecința descoperirii diferențelor dintre sexe și corespunde în realitate unei prime tentative a copilului de a se situa în raport cu cei doi poli, masculin și feminin, ai societății. Conflictul numit *oedipian* și rezolvarea sa prin identificarea finală cu părintele de același sex, ce altceva este decît o evoluție sentimentală într-un mediu ocrotit, care, mulțumită securității pe care o oferă, permite toate jocurile imaginației ?

Aici, ca întotdeauna, jocul este un exercițiu de adaptare. Însă, așa cum nici spectatorului unei melodrame — în afară de cazul că ar fi psihopat — nu i-ar place să vadă personajele ucigîndu-se „de-adevărat" pe scenă, micul Oedip nu va fi mulțumit dacă destinul ar transforma în realitate fanteziile sale amoroase sau ucigătoare, care, de altfel, cel mai adesea nu apar în conștiința sa decît în mod neclar și fugitiv. Orice schițare a realizării nu face decît să-l neliniștească ; de exemplu, dacă în această fază a dezvoltării sale și-ar pierde din nefericire tatăl, durerea sa nu ar fi mai mică și în plus se va complica cu un profund sentiment de vină, ca și cum ar crede că, în mod magic, gîndul lui este cel care a înfăptuit crima. Tot așa, nu ne putem aștepta la nimic bun de la favorurile și mîngîierile excesive ale unei mame care s-ar pretinde „mai mult mamă decît soție". Lumea imaginarului are alte legi decît lumea realului.

Ar trebui, fără îndoială, să existe un conflict aproape simetric, deși nu se cunoaște nici o eroină din antichitate care să-l întruchipeze în întregime. Știind că marile mituri sînt cele mai bune tălmăcitoare ale inconștientului uman, să ne fie îngăduit să ne întrebăm dacă această lipsă de referință în legendă nu trebuie să ne pună în gardă contra unei transpoziții prea literale a sensibilității băețașului la sensibilitatea fetiței. Rolul primordial al mamei pentru copiii de ambele sexe, la începutul existenței lor, ar putea, după părerea mea, să dea mai greu naștere unei opoziții agresive față de ea și în schimb să favorizeze o identificare mai precoce pentru copilul de același sex,care va trece astfel aproape fără tranziție de la cosubstanțialitate la identificare, indiferent dacă după pubertate survine conflictul de rivalitate, însă atunci sub o formă mai mult general feminină decît familiară, — fixarea amoroasă de persoana tatălui rămînînd, în cazurile normale, apanajul primilor ani ai vieții.

Psihanaliza a deschis terenul unor asemenea cercetări, transformînd perspectivele noastre asupra copilăriei. Dacă punerea în lumină a sexualității infantile a fost aportul ei cel mai vizibil, poate că acesta n-a fost însă și cel mai esențial. Înainte de toate, ea a descoperit aspectul evolutiv

și dinamic al psihismului individual, și de atunci copilăria nu a mai putut fi comparată cu un curs subțire de apă care se scurge fără piedici și merge, amplificîndu-se, pentru a nu căpăta o veritabilă importanță decît în ziua în care pătrunde în măreția unui mare fluviu.

Astăzi existența umană apare, din contra, de la începutul ei, ca o înlănțuire tumultuoasă de cauze și efecte, încît ne dăm seama că pentru a înțelege cîte ceva din ea trebuie să mergem pînă la cauzele cele mai profunde, cele mai îndepărtate, cele mai vechi. Impresiile primilor ani, primelor luni, poate chiar din perioada prenatală și din timpul nașterii, capătă astfel o valoare pînă atunci neglijată. Acțiunile și reacțiile, prin care persoana se constituie, se dovedesc a fi anterioare gîndirii verbale și chiar gîndirii conștiente, care pare la origine (și adesea chiar ulterior) aproape absentă în preajma forțelor care se înfruntă în căutarea compromisului celui mai favorabil — însă, de asemnea, și cel mai *economic* — pentru „eul" în formare.

O întreagă parte a dramei s-ar desfășura deci fără ca principalul actor să fie cu adevărat martor. Să ne fie îngăduit să considerăm aceasta ca un paradox și cu toate acestea, întrucît ajunge să vedem fum pentru a conchide că există focul, nu este oare la fel de logic să conchidem prezența unei cauze cînd efectele ei sînt manifeste ? Ideile, imaginile, cunoștințele pe care memoria noastră le păstrează nu sînt oare, în aceeași măsură și în cea mai mare parte a timpului, în afara cîmpului conștiinței noastre, fără a înceta să fie în noi ? Ceea ce psihanaliza adaugă acestei constatări de netăgăduit este că aceste idei, aceste imagini și aceste cunoștințe invizibile, în loc să rămînă înmagazinate cuminte într-un fel de cămară interioară, continuă să acționeze asupra noastră fără să ne dăm seama.

Însă la copil ar exista și mai mult încă, nu în sensul că ar fi doar amintiri mai mult sau mai puțin active, ci că ar avea chiar o producție inconștientă de imagini inconștiente — sau fantasme —, care ar transpare uneori în desenele sale, în jocurile sale, în visurile sale, și poate că numai din momentul cînd prezența liniștitoare a unui psihoterapeut îl va proteja suficient, el va îndrăzni să deschidă ochii asupra acestei înspăimîntătoare fantasmagorii. În comparație cu un fenomen bine cunoscut din optică, vom spune că este vorba într-o oarecare măsură de imagini *virtuale*, care pe ecranul psihoterapiei pot deveni suficient de reale pentru a putea fi exorcizate, adică vor putea să-și piardă excesul de virulență prin găsirea unui derivativ verbal.

Am emis altundeva[1] o ipoteză asupra naturii și genezei acestor fantasme care ne-au apărut ca efect al intersectării unei organizări sexuale neterminate cu intuiția, sau al cunoașterii inconștiente a unei organizări sexuale terminate cu funcționarea ei. Această întîlnire, care s-ar efectua

[1] cf. *L'éducation sexuelle chez l'enfant*, cap. I .

la un nivel unde fizicul și psihicul sînt încă puțin diferențiate, ar avea același caracter virtual ca imaginile care decurg din ea. Însă nu aici este locul de a dezbate această problemă.

★

Astfel, maturizarea copilului se face printr-o înfruntare a unei realități profund interioare și a realității exterioare : ciocnire paralelă cu căutarea constantă a unui echilibru pe care atît evoluția fizică cît și cea psihică îl presupun fără încetare.

Conflictul primitiv și fundamental pe care Freud l-a pus în lumină este conflictul care opune *principiul plăcerii* și *principiul realității.* Anterior oricărei influențe educative și oricărei experiențe, este normal ca micul copil, printr-un fel de tropism, să se orienteze spre ceea ce se pare că trebuie să-i procure o senzație agreabilă, în timp ce caută să evite ceea ce, dimpotrivă, se prezintă sub un aspect neplăcut, la fel cum o plantă se orientează spre soare și evită umbra.

În același timp, recunoașterea principiului realității face din căutarea plăcerii imediate o aventură periculoasă, ca urmare a gravelor neplăceri pe care ea riscă să le aducă în mod secundar și din cauza necesității inevitabile de a ne apăra „eul" fragil împotriva tuturor amenințărilor vieții.

Această apărare a „eului" se folosește de un număr de mecanisme cărora Ana Freud le-a consacrat o carte mică dar foarte importantă[1] și care, chiar dacă le regăsim la originea celor mai multe manifestări nevrotice, nu constituie mai puțin niște mecanisme naturale și necesare, care ne permit să înțelegem multe din comportările copilului normal, precum și multe din modalitățile dezvoltării sale.

Într-adevăr, copilul nu numai că este capabil să-și „refuleze", ca adultul, gîndurile și imaginile susceptibile să îi provoace o suferință de al cărui efect vătămător se teme, ci, mai mult, i se întîmplă să utilizeze în mod curent cea mai mare parte din celelalte procedee semnalate. Astfel, de exemplu, *„el regresează"* atunci cînd stadiul evolutiv pe care l-a atins îi provoacă prea multe nemulțumiri, tot așa cum se poate *fixa* la un stadiu evolutiv sau la altul atunci cînd crede că are unele motive să-i fie frică să-l depășească, sau din cauza avantajelor excesive pe care acesta i le oferă. El este, de asemenea, capabil să-și *deplaseze* afectele de la un personaj sau de la un obiect la alt personaj sau obiect, pentru a ieși dintr-un impas sentimental care l-ar fi pus în pericol, tot așa cum întoarce un sentiment inacceptabil în sentimentul opus acestuia, așa cum este uneori cazul atunci cînd gelozia (inconștientă) față de un frate sau o soră mai mică se transformă într-o dragoste nemăsurată pentru noul-născut.

Însă în psihologia copilului trebuie să i se acorde un loc aparte sentimentului de culpabilitate și antidotului său, *autopedepsirea,* pe care educatorii, dacă nu sînt descumpăniți de aparentul său ilogism, au

[1] A. Freud, *Les mécanismes de défense du Moi.*

BIBLIOTECA LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BUCUREȘTI

uneori tendința s-o ia drept o manifestare precoce a conștiinței morale, cu riscul ca prin aceasta să încurajeze formarea unor procese obsesionale sau apariția unui masculinism susceptibil să ducă la tot felul de neplăceri sau de eșecuri ulterioare. Căci pedeapsa pe care și-o administrează copilul nu este, în general, nici voluntară, nici conștientă și se poate ca ea să se limiteze la a mobiliza severitatea adulților, care îi servesc atunci ca instrumente de pedeapsă. Culpabilitatea cea mai insuportabilă este aceea care se leagă de tendințele sau de gîndurile cele mai secrete ; și, pentru a calma tulburarea morală pe care ea o provoacă, ajunge să se comită o greșeală oarecare sau o neascultare manifestată, pentru care sancțiunea eliberatoare nu se va lăsa așteptată.

Acesta este un exemplu al luminii pe care psihanaliza o aruncă asupra pseudoilogismelor conduitelor infantile. Acestea apar de acum înainte ca supuse înainte de toate unei logici afective care nu ia forme raționale, ce par să decurgă de la sine în ochii acelora care dispun de un limbaj perfect constituit, bun să favorizeze mînuirea conceptelor și a abstracțiilor.

Este, de altfel, destul de ușor de înțeles că determinismul gîndirii, căruia individul deplin conștient și rațional se străduiește, de bine de rău, să-i conformeze conduita, nu domină fără greutate conduita copilului. Acesta din urmă este supus unor alte determinisme, ale căror legi sînt totuși raționale, în sensul în care sînt toate legile naturii, prin faptul că rațiunea noastră le poate organiza într-un sistem coerent în care se înlănțuie cauzele și efectele. Acest sistem coerent, a cărui descoperire în toate domeniile este însuși obiectul științei, reprezintă tocmai ceea ce Freud a introdus în domeniul cunoașterii copilului.

În același timp, dacă această preponderență acordată factorului afectiv, permite o mai bună înțelegere a copilului, în schimb nu permite copilului să înțeleagă cu ușurință modul în care fenomenele se leagă într-o lume ce nu face parte din subiectivitate. Ceea ce se numește *gîndirea sa magică* nu este în fond decît o gîndire care încearcă să înțeleagă universul înainte de a fi ajuns să ia cunoștință de realitatea obiectivă a acestuia. În consecință, copilul este înclinat să creadă că gîndurile și sentimentele sale sînt acelea care acționează direct asupra lucrurilor, fără să aibă nevoie să se concretizeze la început în acte. Într-un cuvînt, el comite o eroare foarte asemănătoare aceleia pe care o comite adultul atunci cînd, ignorînd datele furnizate de psihanaliză, pretinde să înțeleagă universul subiectiv al copilului prin raportare la un sistem construit de spiritul său de adult, într-un mod logic, impersonal și inafectiv. Ni se pare deci că există un echivoc în termenul de „gîndire magică", căci este vorba de fapt de aceeași gîndire umană care, mai tîrziu, va părea foarte logică, pentru că atunci ea se va aplica unor obiecte de care subiectul va fi învățat puțin cîte puțin să se diferențieze.

În această mare frescă a dezvoltării umane, la a cărei reconstituire ajută psihanaliza, este deci normal ca atenția copilului să fie curînd

atrasă de descoperirea a ceea ce se numește „relația obiectuală". Paralel cu maturizarea progresivă a psihismului se desfășoară un proces de diferențiere care permite, puțin cîte puțin, tînărului individ să-și definească contururile, în același timp în care are revelația celorlalți ca obiecte distincte, așteptînd ca ele să îi apară în consecință ca „subiecți" distincți. Această situare, uneori dificilă, a persoanei sale în mijlocul unei societăți care nu mai acceptă să joace pentru el rolul unei fantasme docile față de dorințele sale nu va decurge fără ciocniri.

Diferențiindu-se și, în consecință, „autonomizîndu-se", copilul este adesea înmărmurit de neliniștea de a pierde ceva din el însuși sau din dragostea maternă de care el are atîta nevoie pentru a primi confirmarea dreptului său la existență. Acesta este motivul pentru care creșterea sa poate lua aspectul unei drame dacă, la rezistențele sale proprii, vin să se adauge rezistențele prea puternice ale acelora de care el trebuie să ajungă să se desprindă, din punct de vedere psihic, pentru a trăi, așa cum a trebuit să fie detașat în mod material de mama sa, prin tăierea cordonului ombilical, pentru a nu muri.

În același timp, această cosubstantibilitate primitivă cu mama sa și în general, această legătură originală cu părinții săi nu se poate să nu lase în el o urmă. În plus, oricare ar fi opozițiile conștiente pe care el le manifestă uneori, în cursul dezvoltării sale, pentru a se afirma sau, așa cum se spune adesea, pentru „a poza", este greu să nu se mențină o comunicare profundă între procreatori și procreați ; și fără îndoială că această comunicare este prototipul relațiilor intersubiective care, pe planul inconștientului, domnesc între oameni, nu fără repercusiuni importante asupra relațiilor lor interobiective.

Aceasta este calea pe care psihanaliza, parte a observației adultului, a fost dirijată pînă la vîrstele cele mai mici. Îi datorăm faptul de a fi deschis, în sfîrșit, ochii acelora care practicau observarea directă a copiilor mici, chiar a sugarilor. Dependența psihosomatică a acestora din urmă față de mama lor, confirmată de lucrările remarcabile ale lui Spitz apoi Bowlby, Aubray, Myriam David și ale altora, a deschis un teren nou nu numai psihologiei, ci și medicinei și chiar criminologiei, de vreme ce Kate Friedlander a putut să arate, în lucrarea sa asupra *delincvenței juvenile*, influența condițiilor întregii prime copilării asupra comportărilor delictuoase susceptibile să se manifeste mult mai tîrziu.

Se pare, în același timp, că astăzi atenția psihanaliștilor tinde uneori să se îndrepte asupra conflictelor biologice fundamentale ale vîrstelor foarte mici (calificate drept „pregenitale"), lăsînd la o parte circumstanțele particulare fiecărei existențe individuale. Poate că de aceasta ține de fapt faptul că valoarea explicativă a traumatismelor afective a fost departe de a se arăta atît de universală și constantă cît fusese considerată inițial. Fără îndoială, dacă se pretinde reconstituirea istoricului unui individ urmînd de-a lungul copilăriei sale o suită liniară de evenimente, ar fi fost posibile decepțiile și ar fi trebuit să privim, întrebători, autenticitatea determinismului psihologic întrevăzut. Însă copilăria

este o perioadă a vieții în care atîtea influențe se încrucișează și se întretaie, se opun și se întrepătrund, o perioadă cînd incidentele imperceptibile, pentru motive misterioase, marchează ființa uneori mai mult decît evenimentele mari, o perioadă atît de bogată și atît de complexă încît trebuie, fără îndoială, pentru a o înțelege mai bine, să știm să ne eliberăm de munca migăloasă la care psihanaliza a părut uneori să ne invite pentru a ne ralia la punctul de vedere al unei psihanaliste, Alice Balint, atunci cînd aceasta declară :

„Raportul afectiv dintre copil și anturajul său este acela care va decide dacă un anume eveniment va provoca sau nu o traumă".

Într-adevăr, psihanaliza oferă o cheie pentru a pătrunde în domeniul secret al copilăriei. Psihanaliștilor, medicilor, psihologilor, educatorilor le revine sarcina să învețe cu răbdare s-o folosească cum se cuvine.

Doctor ANDRÉ BERGE

Măsura în psihopedagogie

Educatorul nu prea are încredere în rezultatele obținute prin tehnicile moderne și „științifice" în psihopedagogie ; el le opune lesne observațiile lui personale, concluziile bunului simț. Nu este vorba aici de a pleda pentru una din cauze în dauna celeilalte. Dimpotrivă, am dori să arătăm cum se stabilesc raporturile necesare între activitatea cotidiană a profesorului și aceea a omului de laborator.

Pentru a arăta în ce mod poate fi depășită practica, ea rămînînd totuși eficientă, vom porni de la primele cercetări întreprinse în vederea aprecierii obiective a valorii notelor acordate elevilor ; vom examina apoi modul cum se realizează dorința noastră de obiectivitate în legătură cu chestionarele și anchetele ; vom surprinde atunci mai bine și ceea ce poate și trebuie să fie un test în perspectiva științifică ; în sfîrșit, vom avea posibilitatea să relatăm despre pedagogia experimentală.

I. Problema notelor școlare — Docimologie

Scopul pe care îl urmărim aici nu este acela de a discuta aspectul pedagogic al notelor școlare, de a analiza factorii afectivi care fac din nota acordată elevului o trăsătură de unire între profesor și copil. Dar studii precise asupra notelor pun în evidență fenomene curioase ; jargonul modern denumește docimologie (de la cuvîtul grecesc *dokimazo* = examinez candidați) „studiul critic și experimental al procedeelor clasice de selecție, bazate pe examene și concursuri școlare" (definiția lui Piéron).

Iată un exemplu : cu o promoție de elevi-inspectori de la E.N.S. din Saint-Cloud, am efectuat următorul experiment : tezele la aritmetică ale unei clase aflate la sfîrșitul școlii au fost evaluate de către fiecare dintre profesori după ce mai întîi a fost stabilit, de comun acord, un barem de cotare. Cotele acordate fiecărei teze sînt prezentate rezumativ în tabelul 1.

Tabelul 1

TABEL GENERAL CU COTELE ACORDATE

Numerele de la 1 la 23 îi indică pe evaluatori
Literele de la A la N indică tezele respective
Ultimul rînd indică, pentru fiecare evaluator, media cotelor pe care le-a acordat
Ultima coloană indică, pentru fiecare teză, media

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Media
A	10,5	13	13	12,5	*9,5*	13	13	11.5	13	11,5	12,5	13	13	13	11	12	11	11	12	*14*	12	13,5	13	12,23
B	13	16	13	*9,5*	16	18	16,5	15,5	15	15	15	*8,5*	16,5	17,5	18,5	17,5	17	18	15	17	18	16,75	16	16,03
C	12,5	11	11	*10,5*	11,5	11	11	11	11,5	12,5	11,5	11,5	11	*15,5*	12,5	11,5	13,5	*10,5*	12	11	13	11	12	11,73
D	*10*	16,5	17,5	19	19	19,5	*20*	18,5	19,5	18	18	20	20	16,5	19	19	18	20	19	18	18,5	20	19,5	18,39
E	13,5	14,5	13	12	15	*11,5*	13	13,5	13	13	14,5	*15,75*	14	15,5	12,5	14,5	13	13,5	14,5	14	14	13,5	15,5	13,77
F	12	*9,5*	14,5	14,5	14,5	15,5	15,5	14,5	15,5	13,5	14	15,5	11,5	15	13,5	15,5	13	15,5	14,5	16	15	*16,5*	16	13,39
G	5	5,5	4,5	5	*3*	4,5	4,5	4,5	5,5	4,75	6	*6,5*	4,5	6	5	4,5	5,5	4,5	4,5	5	4,5	5	6,5	4,81
H	*2*	8	9	8,5	7,5	8	9,5	9	9	11	10	11,5	9,5	9,5	11	10,5	10	11	11	10	10	11,75	*12*	9,53
I	13	13	*11,5*	18,5	12	13	13	18,5	15,5	15,5	15	13	15,5	13	18	15,5	17	14	*19*	15	14,5	15,5	13	14,84
J	*3,5*	5,5	5	5,5	7	5	5,5	7	5,5	6,5	7,5	*8*	7,5	4,5	6	6,5	5	5	8	6	6,5	7,5	5	6,04
K	8	7	*5,5*	6	7	7	5,5	6	5,5	7	7,5	8,5	6,5	6,5	*10,5*	*5,5*	9	8	6,5	7	6,5	7	7	6,97
L	*2*	5,5	5	5,5	5	6	5	5,5	5,5	5	3	6,5	5	4	5	5	6	5	5,5	4	*6,5*	5	6	5,06
M	5,5	6,5	6	7	7	7	6	7	6	6,5	*3,5*	*9*	6	6,5	7	6	7	6,5	7	9	6,5	6,25	8,5	6,66
N	*3*	10	10	10,5	11	9	9,5	6	8	10	10,5	9,5	9	8	4	9,5	9,5	*12*	6,5	10	10,5	9,5	9,5	8,91
	8,1	9,64	9,89	10,25	10,35	10,5	10,5	10,57	10,57	10,6	10,6	10,62	10,67	10,7	10,8	10,8	11	11	11,07	11,14	11,14	11,34	11,36	

Este interesant de semnalat numărul de teze pentru care există un acord relativ, adică cotele cu valori superioare sau cu valori inferioare mediei calculate, avîndu-se în vedere aprecierile tuturor evaluatorilor. În tabelul citat găsim patru pentru primul caz, și trei, pentru al doilea caz. Prin urmare, pentru 50% dintre teze, acest acord sumar nu a fost realizat. Ce subiect frumos pentru meditație asupra concursurilor, cînd întreaga situație a individului este în joc (burse, concursuri de admitere la E.N.* în școlile importante).

Studierea mediei cotelor acordate de un evaluator și dispersiunea acestor cote sînt adeseori în legătură cu un aspect sau altul al personalității evaluatorului respectiv. În tabelul 1 bis se pot deosebi, de exemplu :

Tabelul 1 bis

	Evaluatorul	Media	Abaterea cotelor extreme
— Evaluatorul care folosește toată scara	5	10,35	între 3 și 19
— Evaluatorul care rămîne cu prudență departe de limitele extreme	2	9,64	între 5,5 și 16,5
— Evaluatorul sever	1	8,1	între 2 și 13,5
— Evaluatorul indulgent	25	11,36	între 5 și 19,5

Asemenea rezultate ne permit să înțelegem mai bine pentru ce autorii de teste sînt atît de exigenți în ceea ce privește corectarea probelor și atît de meticuloși în indicațiile pe care le dau pentru cotare.

II. Chestionarele

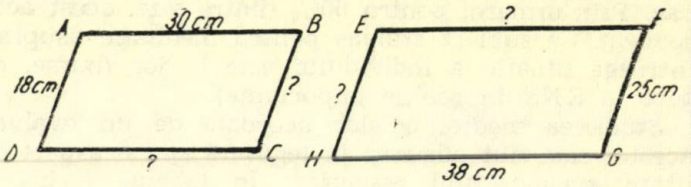
Înainte de a analiza testele propriu-zise, să ne oprim asupra probelor aflate la jumătatea drumului între lucrările școlare curente și testele autentice, și anume asupra chestionarelor.

Să luăm exemplul unui experiment cu scopul de a urmări greutățile de care se lovesc elevii în asimilarea noțiunii de suprafață a paralelogramului. Mai întîi trebuie să se determine, cu cea mai mare precizie posibilă, diferitele aspecte ale unei astfel de noțiuni. După numeroase discuții și încercări succesive, ne-am oprit la chestionarul prezentat prin figura 2. Încercarea acestui chestionar pe mai multe clase a permis modificarea formulării unor întrebări, în dorința de a le face accesibile tuturor copiilor. Prima particularitate a unei astfel de probe este deci

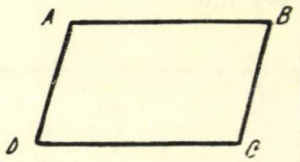
* E. N. — Școala pedagogică. — *Nota trad.*

Numele :
Clasa :
Data :

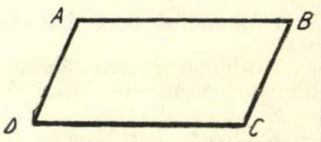
Răspuns :
1) Ce rezolvare au :
BC
CD
EF
EH



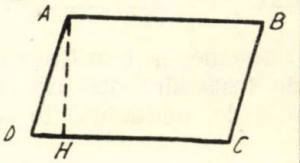
2) Duceți diagonalele și înălțimea paralelogramului ABCD



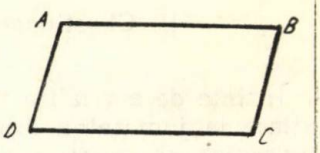
3) Cu ajutorul dubludecimetrului vostru, măsurați tot ce vă trebuie pentru a calcula suprafața acestui paralelogram ; lucrați pe figură ; calculați suprafața.



4) Pornind din unghiul B, construiți un triunghi având aceeași suprafață ca și triunghiul ADH



5) Desenați pe această figură un dreptunghi având aceeași suprafață ca și paralelogramul ABCD



Calculați :

6) Suprafața paralelogramului ABCD
7) Suprafața dreptunghiului ABIH
8) Suprafața triunghiului ADC
9) Suprafața triunghiului ADB
10) Găsiți pe figură un triunghi care să aibă aceeași suprafață ca și ADH

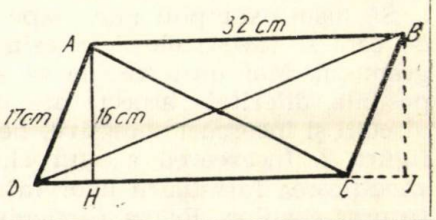


Fig. 2

de a fi foarte restrînsă în ceea ce privește conținutul ei ; în al doilea rînd, ea presupune o punere la punct prealabilă — în unele cazuri împinsă destul de departe — a formei însăși în care trebuie prezentată.

Evaluarea care se efectuează are și alte dificultăți : nu este vorba numai de atribuirea, în cifre, a unei cote, ci și de analiza corectă a cunoștințelor, a dificultăților, a nepriceperilor copiilor ; ea constă în a găsi răspunsul pentru fiecare întrebare și în a clasa răspunsul respectiv în raport cu toate celelalte răspunsuri posibile. Această muncă presupune o cercetare minuțioasă a fiecărei teze, pentru ca astfel să se ajungă la o indicație care să caracterizeze, fără ambiguitate, răspunsul elevului. Ca exemplu, vom da cadrul obținut pentru una din întrebări.

Întrebarea 5

1 — Răspuns exact.
2 — Confuzie cu dreptunghiul (latura A B×A D).
3 — Confuzie cu trapezul.
4 — Confuzie cu triunghiul.
5 — Fără răspuns.
6 — Răspuns inexplicabil.

Se construiește atunci un tabel în care se găsește un număr de coloane egal cu numărul posibilităților de răspuns ; un semn indică răspunsul dat de fiecare elev.

Se poate obține, dacă vreți, o evaluare numerică ; se poate observa însă cu ușurință că analiza calitativă ne informează mult mai bine asupra nivelului cunoștințelor elevilor decît o cotă globală, în care se reflectă informații corespunzînd unor noțiuni foarte diferite.

Dacă selectării întrebărilor i se mai poate reproșa o oarecare lipsă de obiectivitate, atunci ar fi nedrept ca un reproș similar să fie adresat muncii de evaluare ; evaluarea constă, în acest caz, în a reliefa cu scrupulozitate diferitele răspunsuri, pentru a forma astfel o imagine cît mai completă asupra diferitelor tipuri de greșeli ale copiilor ; în felul acesta se obține un sistem de referințe provizoriu ; nici o judecată de valoare nu se aplică deocamdată asupra rezultatelor, a căror interpretare trebuie realizată ulterior.

III. **Anchetele**

Acestei munci intensive, depusă prin chestionar, i se opune un studiu extensiv, realizat prin anchete. Adresîndu-se, în general, unui public mai extins și acoperind un domeniu de cunoștințe sau de noțiuni mai larg, ancheta prezintă particularități oarecum diferite de acelea ale chestionarului. Între aceste două probe nu există însă o opoziție radicală, ci mai degrabă o complementaritate, în sensul că se poate trece cu ușurință de la una la cealaltă.

Datorită numărului mare de anchetatori, sîntem nevoiți să folosim aici o tehnică de corectare cît mai simplă posibil, pentru a putea regrupa astfel rezultatele colectate de diferitele centre de cercetare.

Aceasta este o muncă efectuată anual de Laboratorul de psihopedagogie al Universității din Caen cu scopul de a se încerca să se determine nivelul cunoștințelor școlare ale elevilor. Pentru a ilustra toate acestea, vom lua un fragment din ancheta efectuată în anul 1959. Am folosit textul propus de Roger Gal și am analizat răspunsurile în mod statistic. Datorită unei analize mecanografice, am putut regrupa răspunsurile și determina procentajele medii de exactitate pentru băieți și pentru fete, pe de o parte, și pentru elevii de la cursurile liceale și din clasele a VI-a, pe de altă parte.

Textul și întrebările propuse sînt reproduse la pagina 327. Tabelele următoare rezumă rezultatele numerice la pagina 329.

IV. **Metoda testelor**

Am ținut ca mai întîi să prezentăm unele dintre instrumentele folosite în psihopedagogie, căci munca de pregătire a unui chestionar, pe de o parte, și gruparea statistică a rezultatelor unei anchete, pe de altă parte, ne pregătesc mai bine pentru a înțelege originalitatea metodei testelor.

a) *Definiția și calitățile unui test.* Testul are pretenția de a merge mai departe ; el încearcă să fie un instrument de măsurare. În legătură cu el se ridică atunci două probleme fundamentale : ce măsoară testul ? Cum măsoară el ? Dar, înainte de a răspunde la aceste întrebări, trebuie să examinăm pe scurt calitățile unui instrument de măsurare optim și să vedem dacă testul răspunde cerințelor științifice și tehnice astfel determinate.

Prima calitate a unui instrument — fie că este vorba de balanța Roberval a băcanului, fie că este vorba de ampermetrul de precizie al fizicianului — este aceea de a fi fidel, adică de a indica întotdeauna aceeași măsură a aceleiași mărimi ; fără această calitate fundamentală, nu este posibilă nici o muncă serioasă. Un test poate el să fie „fidel" ? Dacă e sigur că o fidelitate absolută nu este posibilă, se poate totuși obține o idee precisă despre gradul de fidelitate a testului. Pentru aceasta, se procedează în felul următor : un lot important de subiecți este supus unui test prima dată, iar după un interval de timp, același lot de subiecți este supus din nou aceleiași probe ; compararea rezultatelor, cu ajutorul calculului coeficientului de corelație, permite să se aprecieze cantitativ fidelitatea testului*. Atîta timp cît fidelitatea nu este satisfăcătoare, psihotehnicianul

* Se numește coeficient de corelație indicele care arată în ce măsură două variabile variază în mod concomitent. A se vedea *L'educateur et la méthode des tests*, p. 18.

CUNOȘTINȚE GRAMATICALE

Instrucțiuni

Iată povestea lui Pierre ; mai întîi trebuie s-o citiți, de două ori, rar, încercînd s-o înțelegeți. După aceea, și numai după aceea, trebuie să scrieți natura și funcția cuvintelor cu *litere latine.* Dacă sînteți nesiguri asupra unui cuvînt, atunci puteți trece la analiza următoare și să reveniți mai tîrziu la cuvîntul care v-a creat greutăți. De fiecare dată cînd în text se găsește un cuvînt, să-l verificați bine.

Înainte de rezolvare, citiți aceste coloane, date ca exemplu: *Pierre, băiat*

Exemplu

Cuvinte de analizat	Natura lor	Funcția lor
Gara	nume comun	complement de loc al lui „a fost primit“
În (îl simțim)	pronume personal	pus pentru Pierre, complement direct al lui „simțim“

de 15 *ani,* a sosit *ieri de la Londra.* A fost primit la gară de către părinții lui. Îl simțim că este foarte mulțumit de *timpul petrecut acolo* și tare fericit că a putut să folosească cele cîteva cuvinte englezești *pe care* le învățase *de-a lungul anilor* precedenți. Vorbește *cu încîntare* de *țara* pe care a parcurs-o *în timpul* lunii august; își laudă, ca pe niște isprăvi strălucite, *al căror* erou glorios este, *alergăturile* lui pe străzi, cumpărăturile făcute de el în magazine. *Cine* ar îndrăzni deci să-i spună : „*Pierre,* ai făcut și tu ceea ce au făcut mulți alți *copii* înaintea ta“. E atît de mîndru de asta.

Cuvinte de analizat	Natura lor	Funcția lor	N	F	T
Pierre					
Băiat					
Ani					
Londra					
Ieri					
Timpul petrecut într-un loc					
Că					
De-a lungul anilor					
Încintare					
Țară					
În timpul					
August					
Al căror					
Erou					
Alergături					
Care					
El					
Pierre					
Copii					
De asta					

	C.M.	A ŞASEA	TOTALURI
Băieţi	1 301	668	1 969
Fete	1 191	643	1 834
Totaluri	2 492	1311	

NATURA CUVINTELOR

Rezultate *(procente)* privind natura cuvintelor

	CM B	CM F	VI G	VI F	B	F	CM	VI
Substantive	87	86	19	91	89	89	87	91
Pronume personale	56	80	79	74	64	76	62	76
Pronume relative	52	93	95	89	67	91	63	93
Pronume interogative	10	55	47	24	23	36	21	36
Prepoziţii	31	39	8	3	23	19	33	6
Adverbe	38	69	66	51	48	59	46	56

FUNCŢIA CUVINTELOR

Rezultate *(procente)* privind funcţia cuvintelor

Funcţia gramaticală	CM B	CM F	VI B	VI F	B	F	CM	VI
Subiect	52	56	77	45	61	50	53	63
Atribut	3	8	44	20	17	15	4	33
Complemente directe	12	57	65	62	31	60	24	64
Complemente indirecte	40	65	62	77	47	71	46	68
Complemente de substantiv şi adjectiv	28	14	19	22	25	18	25	19
Complement de atribuţie	4	34	25	27	11	30	12	26
Apostrof, apoziţie	13	55	37	25	21	38	24	31

Nu putem dezvolta aici toate problemele psihologice şi pedagogice ridicate de aceste rezultate numerice. Cititorul interesat poate consulta lucrarea de la punctul 9 din Bibliografie.

trebuie să-și modifice proba, căci așa cum este ea nu poate fi utilizabilă. Cu cît putem avea încredere într-un test „fidel", cu atît trebuie să refuzăm sistematic o probă a cărei fidelitate este nesigură.

A doua calitate a unui test este „sensibilitatea". Despre ce este vorba ? Să ne închipuim că pe niște politehnicieni îi supunem la o probă de școală generală sau că, invers, propunem o problemă de doctorat unui tînăr adolescent. În ambele cazuri (evitînd glumele banale !), rezultatele ar fi limpezi : toți politehnicienii ar obține notă maximă la prima probă și toți elevii ar primi notă minimă la proba a doua. Indivizii respectivi nu ar fi deci *diferențiați* unii de alții. Se numește sensibilitatea unui instrument puterea lui de a diferenția mărimile asemănătoare. Un test sensibil, de exemplu, va permite să se clasifice, cu foarte puțin *exalquo*, elevii unei clase.

b) *Măsurarea cu ajutorul unui test.* Instrumentul nostru, avînd aceste două calități fundamentale, poate acum să fie folosit. Ce va măsura el ? Test de inteligență, test de aptitudini, test de memorie... sînt expresii care presupun o remarcă comună. Testul nu măsoară nici inteligența, nici aptitudinile în formă pură, nici memoria ; el măsoară, ca să reluăm clasificarea lui Claparède, sau o cauză, sau un efect, un randament sau o performanță, ori timpul, sau frecvența. Dar aceasta este numai o primă etapă, căci momentul decisiv este acela al dublei interpretări a rezultatelor. Prima constă în a stabili relația care există între semnul exterior măsurat și fenomenul dat : este problema fundamentală a măsurii în psihologie.

O altă interpretare este necesară pentru a ajunge la o măsurare obiectivă : referința la un grup de indivizi, putînd fi reuniți în funcție de un criteriu determinat : în termeni tehnici se vorbește de *etalonare*. Să luăm exemplul următor : unui elev de zece ani îi citesc o listă de douăzeci de cuvinte ; după aceasta, elevul respectiv este capabil să-și amintească nouă cuvinte exacte ; ce concluzie pot desprinde ? Deocamdată, nici una. Dar dacă știu că elevii de zece ani sînt capabili să-și amintească în medie douăsprezece cuvinte din lista dată, atunci pot compara rezultatul subiectului studiat cu rezultatele ansamblului copiilor de vîrsta lui. *Tocmai în această comparare a unui rezultat individual cu rezultatele obținute de membrii unui grup omogen constă măsurarea.*

Pentru a putea compara este necesar, pe cît posibil, să avem condiții identice de obținere a rezultatelor ; de aici severitatea „consemnelor" care însoțesc fiecare test și necesitatea de a le respecta cu rigurozitate, atît în clipa „aplicării" cît și în clipa evaluării lui.

Lucrările privind metoda testelor explică modalitățile de a efectua compararea de care vorbeam mai sus, comparare care constituie însăși esența măsurării statistice. Nu luăm în considerație aici decît două aspecte : noțiunea de vîrstă mentală și decilajul.

De cele mai multe ori, specialiștii folosesc scările denumite „standardizate" ; ca să realizăm o prezentare corectă a acestor scări sînt necesare considerații statistice care depășesc însă cadrul acestui articol.

Noțiunea de vîrstă mentală. Această noțiune a fost introdusă în psihologie de către Binet și Simon, la începutul secolului. Să luăm exemplul ideal care urmează : să ne închipuim că toți copiii de opt ani răspund corect la o întrebare, dar ei greșesc la o alta, la care răspund perfect toți copiii de nouă ani și așa mai departe. Cu alte cuvinte, să ne închipuim că am reușit să găsim o serie de astfel de întrebări încît le putem caracteriza cu vîrsta ansamblului de copii care pot răspunde corect la ele. Deci întrebarea de opt ani o pun unui copil cu vîrsta cronologică (sau reală) de opt ani. Să simplificăm lucrurile : copilul răspunde corect sau greșește. În primul caz, îi pun atunci întrebarea de nouă ani ; dacă greșește, voi spune că subiectul meu se comportă ca ansamblul copiilor de opt ani ; dacă răspunde corect la întrebarea de nouă ani, dar nu poate răspunde la întrebarea de zece ani, voi spune că el se comportă, cu toate că are vîrsta cronologică de opt ani, ca un copil normal de nouă ani. Să revenim la cealaltă posibilitate : subiectul nostru greșește la întrebarea de opt ani ; dacă reușește la aceea de șapte ani, voi spune că reacționează ca ansamblul copiilor de șapte ani. Sîntem deci siliți să distingem, alături de „vîrsta reală" — aceea calculată după registrele de stare civilă —, o „vîrstă mentală", care este vîrsta civilă a ansamblului de copii cu care se poate compara subiectul testat.

Ce interes prezintă pentru pedagogie noțiunea de vîrstă mentală ? Binet și Simon au obținut o apreciere generală a inteligenței, iar rezultatele date la testul propus de ei permit o primă clasificare a elevilor ; împărțirea clasei în două părți, partea celor buni și partea celor slabi, se poate efectua bazîndu-ne pe considerarea vîrstelor mentale. În alte cazuri, coeficientul intelectual $\left[\frac{\text{vîrsta mentală}}{\text{vîrsta reală}} \times 100\right]$, introdus de Stern în 1912, permite să se compare, la prima aproximare, doi indivizi de vîrste diferite, dar chemați să lucreze în aceeași secție. În sfîrșit, în raport cu vîrsta mentală se determină nivelurile de achiziție a diferitelor noțiuni școlare ; se știe, de exemplu, că vîrsta mentală de șase ani corespunde unei perioade optime pentru inițierea în citire.

Însăși noțiunea de coeficient intelectual a fost modificată în 1939 de Weschsler (vezi Bibliografie, nr. 15). Revenind la noțiunea esențială de comparație, Weschsler stabilește un „coeficient intelectual" ținînd seama, pentru fiecare vîrstă, de dispersiunea rezultatelor în jurul mediei, iar valoarea noului C. I. al unui subiect nu depinde decît de locul lui în raport cu ceilalți subiecți din același grup. În principiu deci, subiectul care se situează la mijlocul grupului are un C.I.=100 ; se atribuie 10 puncte pentru o diferență de cotă egală cu abaterea semiintercartilă*, pornindu-se

* Vezi L'educateur et la méthode des tests (la Bibliografie nr. 9).

de la medie. De unde următoarea clasificare, cu procentele corespunzînd subiecților :

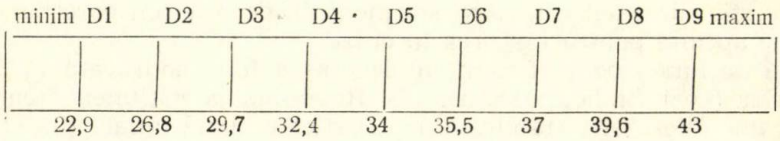
	Poziția în raport cu media	CI	%
Debil	> — 3 EP	<70	2,15 %
Caz limită	— 3 EP — 2 EP	70 — 80	6,72 %
Normal mediocru	— 2 EP — 1 EP	80 — 90	16,13%
Mijlociu	— 1 EP — + 1 EP	90 — 100	50%
Normal superior	+ 1 EP la + 2 EP	110 — 120	16,13%
Superior	+ 2 EP la > 3 EP	120 — 130	6,72%
Excepțional	> 3 EP	> 130	2,15 %

Decilajul : să ne închipuim un ansamblu de *N* indivizi care pot să fie grupați în aceeași categorie în raport cu un criteriu determinat : sex, vîrstă, mediu... Să împărțim acest ansamblu în 10 grupuri, fiecare grup conținînd același număr de subiecți.

minim D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9 maxim
10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%

. . . . . N subiecți . . . . .

Punctele de diviziune corespund cu cotele obținute de subiecți și determină nivelurile care sînt caracterizate nu de nota însăși, ci de faptul că noi cunoaștem procentajul subiecților mai slabi sau mai buni ; cu alte cuvinte, „decilajul" permite să se compare un individ cu un grup, indicînd locul pe care l-ar avea în acest grup. Fie o probă de aptitudine pentru care decilajul obținut este următorul :



Dacă un subiect are cota 30, vom spune că este cuprins între decilul al treilea și al patrulea ; cu alte cuvinte, vom spune că 30% dintre subiecți sînt mai slabi decît el și 60% dintre subiecți sînt mai buni decît el.

Alături de posibilitatea unei clasificări ușoare și a unei depistări comode a elevilor, să semnalăm două aspecte ale decilajului, interesante pentru educator :

1) Dacă un educator vine într-o clasă pe care nu o cunoaşte, îi este posibil să ia repede „temperatura" clasei, administrîndu-i cîteva probe colective ; el îşi face o idee generală asupra nivelului clasei sale şi, în consecinţă, îşi poate întocmi planul lui de lucru ;

2) Decilajele bine făcute permit, de asemenea, să se compare copii de vîrste diferite. Compararea individului cu grupul său de referinţă ne permite să-l plasăm în ansamblul grupului ; aprecierea locurilor, ocupate de copii care nu aparţin grupului de aceeaşi vîrstă devine atunci posibilă.

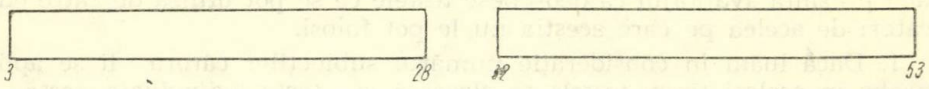
c) Clasificarea testelor. Timp de jumătate de secol, metoda testelor a luat o întindere extraordinară ; testele folosite de psihologi şi de pedagogi se pot număra cu miile ; de aici, nevoia unei clasificări a testelor. Au fost propuse mai multe criterii de clasificare. Cele pe care le vom adopta aici prezintă avantajul că deosebesc testele ce se pot utiliza de către educatori de acelea pe care aceştia nu le pot folosi.

1. Dacă luăm în consideraţie numărul subiecţilor cărora li se aplică proba în acelaşi timp, testele se clasează în : *teste individuale, teste de grup* (cinci pînă la şase subiecţi), *teste colective.* Primele cer o convorbire individuală cu subiectul şi presupun, în general, mult timp. Ultimele, din contră, dau mai puţine informaţii asupra fiecărui subiect, dar permit să se obţină, destul de repede, un mare număr de indicaţii asupra unui lot important.

2. În ceea ce priveşte însuşi conţinutul testului, se disting teste pentru cunoştinţe, testele psihologice şi testele sau probele de personalitate. *Testele pentru cunoştinţe* pot fi comparate cu nişte compoziţii perfecţionate, care au suportat tot tratamentul psihotehnic necesar pentru a dobîndi calităţile fundamentale analizate mai sus ; se vor găsi atunci toate categoriile : teste de citire, de aritmetică, de ortografie, de limba franceză, de istorie, de geografie, de ştiinţe... Vom numi *teste psihologice* toate probele etalonate prin intermediul cărora se examinează diferitele aspecte ale activităţii mentale : teste de inteligenţă, teste de atenţie, teste de memorie... Acestor teste psihologice vom opune *examenele de personalitate* sau *tehnicile proiective,* care, numindu-se cîteodată teste de personalitate, nu răspund în mod riguros definiţiei date mai sus. Se vorbeşte astfel de testul lui Rorschach, de testul lui Murray (sau T.A.T.) ; sînt instrumente de analiză a personalităţii, care nu au ca rezultat o măsurătoare, aşa cum am arătat pentru teste. Este deci preferabil să vorbim de „examene" şi să păstrăm cuvîntul „test" pentru instrumente etalonate. Expresia „tehnici proiective" este mai clară, căci ea nu ne orientează spre eroarea semnalată mai sus, ci indică principiul de examinare. Fie că este vorba de un material figurativ, fie că nu este vorba de un asemenea material (imagini avînd un sens sau pete de cerneală), de figuri complete sau necomplete, subiectul este invitat să spună ce vede, ce simte, ce înţelege ; cu cît materialul este mai puţin de înţeles, cu atît subiectul trebuie să interpreteze mai mult datele exterioare şi să adauge de la sine

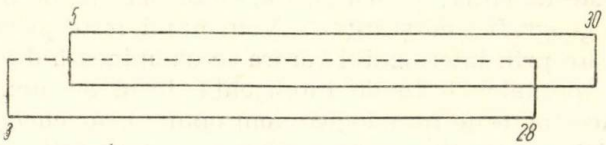
date la imaginea care i se propune. Rezultatul acestei „proiecții" a subiectului în materialul propus devine obiect al analizei psihologului. Se observă cu ușurință că aici o cantificare este practic imposibilă.

3. Testele mai pot fi considerate și dintr-o altă perspectivă, în raport de care se pot clasifica în *teste de aptitudini* și *teste de dezvoltare*. Deosebirea dintre ele este dată de experiență și psihologul nu poate ști *a priori* dacă are de-a face cu un test de aptitudini sau cu unul de dezvoltare. Să luăm cazurile extreme pentru a dovedi în ce constă deosebirea respectivă. Fie o examinare oarecare, la care supunem o sută de copii în vîrstă de opt ani ; să admitem că cotele atribuite acestor subiecți se întind de la 3 la 28 ; un alt grup de copii, în vîrstă de nouă ani, obțin, pentru aceeași examinare, cote mergînd de la 32 la 53.



Copii de 8 ani — Copii de 9 ani

Cel mai slab școlar din grupul de nouă ani are totuși o cotă mai mare față de cota celui mai bun elev de opt ani. Putem deci spune că faptul de a avea cota 20 sau cota 35 ne permite, printre altele, să afirmăm că individul aparține grupului de opt ani sau grupului de nouă ani. Testul nostru se va numi, în acest caz, *test de dezvoltare*. Dacă, dimpotrivă, cotele s-ar întinde de la 3 la 28 pentru un grup și de la 5 la 30 pentru celălalt, vom putea spune că rezultatele nu sînt datorate influenței exercitate de vîrstă, ci că ele provin, în principal, din diferențele individuale ; testul



nostru va fi, în acest caz, un *test de aptitudini*. În practică, criteriile acestea nu sînt atît de net satisfăcute ca în exemplele prezentate, dar principiul rămîne același.

Această distincție între teste îi permite educatorului să deosebească rezultatele care se datorează vîrstei de rezultatele ce provin din calitățile și defectele proprii individului examinat. Insuccesele unui copil la aritmetică își pot avea cauza într-o insuficiență personală (test de aptitudini) sau într-o dificultate prea mare, dificultate resimțită de toți copiii de această vîrstă (test de dezvoltare).

d) Educatorul și testele. Considerațiile precedente au arătat că dacă testul putea apărea, în unele cazuri, ca un instrument colectiv de măsurare puțin cam mecanică, dimpotrivă, în alte cazuri, testul folosit indivi-

dual este un mijloc adecvat de a studia și de a analiza realitatea psihologică. Această a daua perspectivă presupune două condiții : mai întîi trebuie să dispunem de timp suficient, căci examinările „clinice" nu se pot efectua „în lanț" ; psihologul trebuie să urmărească, în toate articulațiile ei, activitatea pe care vrea s-o studieze, să împresoare cît mai de aproape contururile unei realități prin esență schimbătoare. Dar datele obținute au nevoie de o interpretare dificilă și delicată ; aceasta presupune, din pratea celui care aplică testul, o cultură și o experiență psihologică pe care bunul simț, susținut chiar de un spirit foarte rafinat, nu le poate asigura. Ar trebui să punem și să discutăm aici întreaga problemă a formării psihologice a educatorilor.

Dimpotrivă, *testele de cunoștințe* pot fi un instrument util în mîna profesorului pentru a aprecia repede nivelul unei clase, pentru a vedea care îi sînt punctele slabe, asupra cărora va trebui să-și îndrepte eforturile ; putem să adăugăm că unele *teste colective de inteligență,* a căror mînuire, evaluare și interpretare sînt destul de ușoare, vor permite profesorului, de exemplu, la începutul anului școlar, să-și dea seama de nivelul general al colectivului de copii care îi este încredințat.

Este totuși foarte important de a atrage atenția educatorilor împotriva unei interpretări prea rigide a rezultatelor numerice obținute și de a-i sfătui să dea dovadă de multă prudență ; psihologia nu este domeniul unui determinism absolut, în care toate datele să răspundă riguros unor ecuații dinainte stabilite ; necesitatea statisticii în psihologie este marca relativității evaluărilor și a exactității apropiate de rezultatele noastre. A cunoaste și a folosi instrumente de măsurare, înseamnă a cunoaște posibilitățile, precum și limitele lor. Testul, privit ca instrument, nu face excepție de la această lege. Consecințele unei judecăți inexacte făcute asupra unui copil pot fi foarte grave ; educatorul trebuie să fie sensibil la responsabilitatea pe care și-o asumă un psiholog cînd formulează o apreciere pornind de la o examinare psihologică. Trecînd peste aspectele tehnice ale metodei, regăsim aici problemele omenești, care intră în primul plan al preocupărilor atît ale pedagogului cît și ale psihologului.

V. Pedagogia experimentală

Arta și știința nu reprezintă în mod obligatoriu două panouri constituite, respectiv, din noțiuni contradictorii. Am arătat mai sus că cercetările științifice efectuate cîteodată cu un aparat statistic oarecum descurajator aveau ca scop — făcîndu-și de altfel ca o datorie — să revină la activitatea școlară cotidiană, pentru a o face mai eficace și mai fecundă.

Această atitudine, prin care se acceptă controlul experimentului, este suficientă pentru a defini spiritul pedagogiei experimentale. În a sa *Introduction à l'Épistémologie génétique,* Piaget a desprins în această

privință cîteva linii remacrabile care sînt perfect valabile pentru preocupările noastre ; va fi de ajuns ca în text să înlocuim termenul „psihologie" cu cel de „pedagogie"*.

> „Cînd o disciplină, cum este psihologia experimentală, se desparte de fiziologie pentru a se institui ca știință autonomă, această decizie a reprezentanților săi nu înseamnă că ei își atribuie, la un moment dat, un brevet de seriozitate sau de valoare superioară. Ea constă doar în a renunța la unele discuții care divid spiritele și în a se angaja, prin convenție sau printr-un *gentleman's agreement*, să nu vorbească decît despre probleme abordabile, prin folosirea exclusivă a unor metode comune sau comunicabile. În constituirea unei științe există deci o renunțare necesară, o determinare în a nu adăuga — la expunerea, cît de obiectiv posibilă, a rezultatelor la care s-a ajuns sau a explicațiilor care se dau — și preocupările la care ținem poate mult mai mult în sinea noastră, dar pe care ne obligăm să le lăsăm în afara frontierelor trasate.
>
> De aceea, acordul spiritelor este realizabil, chiar în psihologia experimentală, de exemplu, unde o problemă de percepere va comporta soluții asemănătoare la Moscova, la Louvain sau la Chicago, independent de filozofiile cele mai diferite ale unor cercetători care aplică metode de laborator analoge.
>
> Cu toate că uneori, atunci cînd se constituie o știință, asemenea renunțări pot apărea ca o sărăcire, totdeauna datorită tocmai acestor delimitări a progresat știința umană. Întreaga istorie a gîndirii științifice, a matematicilor, a astronomiei și a fizicii experimentale, pînă la psihologia modernă, este aceea a unei sciziuni progresive a științelor particulare și a filozofiei. Dar, în schimb, în reflectarea asupra progreselor realizate de științele devenite independente, filozofia și-a găsit reînnoirile sale cele mai fecunde : Platon, Descartes, Leibniz și Kant sînt exemple ilustre ale acestui fapt".

De altfel, am avut ocazia să căutăm a defini cu precizie ceea ce poate conține expresia de „pedagogie experimentală" (a se vedea Bibliografia, nr. 9) :" ... ea poate apărea ca fiind reflexia științifică aplicată la procesele de educație, de fiecare dată cînd acest lucru este posibil. Dacă educația reprezintă o acțiune, atunci condițiile acestei acțiuni pot fi studiate în mod științific, se pot determina factorii care intră în joc în determinismul ei" (p. 8).

Înainte de a expune un exemplu, să arătăm pentru care motiv pedagogia experimentală își găsește locul în munca consacrată psihologiei copilului.

Psihologia modernă este preponderent orientată spre studierea conduitelor ; unei psihologii prea generale a copilului i se substituie psihologia copilului în mediul familial, psihologia școlarului ... În munca sa de experimentare, pedagogia științifică este deci nevoită să creeze situații speciale, în care poate să cunoască cel mai mare număr posibil de factori ce acționează asupra copilului ; reacțiile copiilor la aceste situații și la procedeele pedagogice aplicate pot fi comparate, analizate, interpretate. Fără a dori să părem paradoxali, putem afirma că o adevărată psihologie știin-

* *Introduction à l'Épistémologie génétique*, P.U.F., p. 9.

ţifică a şcolarului nu poate să se realizeze fără pedagogie experimentală, care elaborează şi controlează climatul unde se desfăşoară dezvoltarea copilului.

Experimentarea pedagogică presupune existenţa unor mijloace de comparaţie ; dacă uneori este posibilă numai o comparaţie calitativă în alte cazuri, dimpotrivă, vor fi folosite metodele moderne ale analizei statistice. Nu putem analiza aici tehnicile utilizate, dar un exemplu va arăta mersul general al cercetărilor.

Achiziţionarea regulilor de acord al participiului trecut. Să împrumutăm de la S. Roller, directorul Laboratorului de pedagogie experimentală de la Geneva, experimentul următor (a se vedea Bibliografia, nr 13).

Trebuia să se rezolve următoarea problemă : cînd o noţiune se asimilează mai dificil, este oare nevoie ca ea să fie prevăzută imediat în programe sau este necesar să fie încercată mai întîi modificarea condiţiilor pedagogice ale achiziţionării sale ?

În urma slabelor rezultate obţinute de copii la ortografie (ne limităm aici la regula de acord al participiului trecut), autorul pune la punct o serie de exerciţii de dificultate gradată, pe care le-a aplicat sistematic în şapte clase experimentale. Reducînd la 100 diferitele cote atribuite elevilor, el a putut astfel să compare rezultatele claselor experimentale şi rezultatele claselor de control.

Caietele de exerciţii conţineau trei tipuri de fraze cu :

A. Participiul trecut fără auxiliar.

B. Participiul trecut conjugat cu auxiliarul a fi.

C. Participiul trecut conjugat cu auxiliarul a avea.

Experimentul, care s-a desfăşurat din noiembrie 1952 pînă în iunie 1953, s-a efectuat în clasele de anul al şaselea de studiu, la Geneva, adică cu copii de unsprezece-doisprezece ani. Tabelul următor rezumă rezultatele (tabelul 5).

Şi autorul desprinde următoarele concluzii :

a) „Folosirea în doză mare a unui material de exerciţiu nu pare să fie de ajuns pentru a asigura fixarea unei noţiuni. Acest material îşi are utilitatea lui, dar nu poate fi considerat ca un panaceu.

b) Trebuie să ţinem seama de datele psihologiei genetice : este zadarnic să dorim să-i învăţăm pe copii cu orice preţ o noţiune, din moment ce psihicul lor nu este încă în stare să o asimileze. În cazul participiului trecut, s-ar părea că este necesar ca studiul lui să se amîne cu un an.

c) Se pare, de asemenea, că, în plus faţă de programă şi de metode (procedee, material didactic), trebuie să acordăm o mare importanţă atmosferei din clasă. Acolo unde energiile sînt eliberate (personalitatea profesorului, educarea şi instruirea funcţionale), randamentul instruirii ar trebui să fie foarte satisfăcător" (Comunicare făcută la al doilea Colocviu internaţional de pedagogie experimentală, din martie 1954).

Tabelul 5

Rezultatele experimentului lui S. Roller asupra achiziționării regulilor de acord al participiului trecut

Tipul de fraze	Clasele	XI—1952	VI—1953	Diferențele
A	Experimentală urbană	90,00	91,33	+ 1,33
	Experimentală rurală	89,66	91,25	+ 1,59
	De control	87,83	89,53	+ 1,75
B	Experimentală urbană	93,77	94,22	+ 0,45
	Experimentală rurală	95,11	96,72	+ 1,61
	De control	91,83	93,83	+ 2
C	Experimentală urbană	73,10	86,31	+13,21
	Experimentală rurală	73,87	86,81	+12,44
	De control	73,85	83,35	+ 9,50

Dificultățile pedagogiei experimentale. Am prezentat a treia concluzie a lui S. Roller pentru a pune în lumină o dificultate esențială a pedagogiei experimentale : rezultatele cantitative nu reprezintă un scop în sine ; ele trebuie interpretate în funcție de condițiile în care au fost obținute, de „climatul din clasă". „Cercetarea pedagogică nu poate fi corect efectuată decît dacă toate condițiile exterioare acestei cercetări, și care constituie pentru ea fundalul, sînt perfect determinate. A întreprinde un experiment pedagogic fără a cunoaște ambianța în care trăiesc elevii înseamnă să desfaci o parte dintr-un tot și, prin aceasta, să-l desfigurezi. Nu vom înceta să afirmăm rolul important ce revine acestei cunoașteri a mediului școlar în ansamblul cercetării, efectuată totuși în laborator" (a se vedea Bibliografia, nr. 9, p. 30).

Înainte de a întreprinde cercetări pedagogice este deci necesar să avem o formație foarte completă, de practician și de educator. Orice investigație care nu s-ar baza pe realitatea școlară și care ar nesocoti legile educației ar fi sortită eșecului și ar risca să fie periculoasă. În nici un caz o „experiență" nu trebuie să fie o pierdere de timp pentru copil și nu trebuie să-i împiedice educația ; cercetătorul se va integra într-un proces pedagogic și va trage foloase din datele astfel culese.

Acesta este motivul pentru care pedagogia experimentală nu poate să se dezvolte decît prin munca de echipă desfășurată de mai mulți specialiști. În sensul propriu al termenului, unui profesor îi este imposibil să efectueze „experimentări" ; el nu va izbuti niciodată — prin definiție — să elimine din rezultatele pe care le obține acea parte de factor personal pe care el însuși îl reprezintă.

De asemenea, este cert că starea „istorică" a pedagogiei experimentale nu se poate compara cu aceea a celorlalte științe. Ceea ce trebuie să ne încline spre prudență, dar nu spre inacțiune. Practica pedagogică trece totuși înaintea cercetării, deoarece soluțiile științifice aduse problemelor zilnice sînt încă puțin numeroase ; copiii sînt prezenți și trebuie să acționăm. O analiză mai detaliată ar arăta că există grade și aspecte diferite ale „atitudinii experimentale în pedagogie" (Debesse). „Experiența" noilor clase din Franța constituie un exemplu. Activitatea unui laborator pedagogic poate astfel consta dintr-o serie de examinări clinice, în vederea unei readaptări pedagogice individuale. Dar, de fiecare dată, oricare ar fi modalitățile de organizare sau de funcționare a acestui laborator, legătura care unește toate aceste încercări trebuie să fie atitudinea științifică în fața realității școlare. Educația va rămîne totdeauna o „artă", deoarece este acțiunea unei ființe umane asupra unei alte ființe umane. Condițiile acțiunii trebuie însă să fie analizate pentru a o face pe aceasta mai eficace și mai bună. Nu ne putem mulțumi cu o analiză intuitivă și sentimentală ; putem, dimpotrivă, pretinde o analiză riguroasă și științifică. Noi am adoptat ultima soluție în cercetările noastre.

G. MIALARET

Profesor de psihologie la Facultatea de litere și științe umaniste din Caen

Bibliografie

1. E. Boesch, *L'exploration du caractère de l'enfant* (Edition du Scarabée)
2. Buyse, *L'expérimentation pédagogique* (Lamertin, Bruxelles)
3. Debesse, *L'attitude expérimentale en pédagogie*, nr. 1 (L'information pédagogique, 1948).
4. Decroly et Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative* (Lamertin, Bruxelles).
5. G. de Lanosheere, *Introduction à la recherche pédagogique* (A. Colin-Bourrelier, 1964).
6. Dottrens, *Le laboratoire pédagogique* (Delachaux et Niestlé).
7. Ferré, *Les tests à l'école* (A. Colin-Bourrelier).
8. A. Jadoulle, *Le laboratoire pédagogique au travail* (Editions du Scarabée). — *Psychologie scolaire* (P.U.F., 1965).

9. H. Laugier, H. Piéron, dr. Toulouse, Mlle Weinberg, *Études docimologiques sur le perfectionnment des examens et concurs* (P.U.F.),
10. G. Mialaret, *L'éducateur et la méthode des tests* (Édition du Scarabée). — *Nouvelle pédagogie scientifique* (P.U.F). — *Recherches préliminaires à la pédagogie du calcul* (Delachaux et Niestlé — *Comment augmenter l'objectivité des examens et des concours* (dans la „Revue internationale de pédagogie, nr. 3, 1958, pp. 275—290). — *Compte rendu des expériences sur les connaissance scolaires* (Laboratoire de psycho-pédagogie de l'Université de Caen).
11. Pichot, *Les tests mentaux* (P.U.F.).
12. Piéron, *Examens et docimologie* (P.U.F., coll. „Le psychologue", 1963).
13. Roller, *La conjugaison francaise. Étude de pédagogie expérimentale* (Delachaux et Niestlé).
14. Madeleine Violet-Conil et N. Canivet, *L'exploration expérimentale de la mentalité infantile* (P.U.F.).
15. D. Weschsler (trad. M. Comandré), *La mesure de l'intelligence de l'adulte* (P.U.F., 1956).

Psihopedagogia orientării şcolare şi profesionale

A. Rolul educatorului

I. Definiţii : orientarea şcolară

Orientarea şcolară constituie problema alegerii studiilor sau a ramurilor de studii care pot fi îmbrăţişate de către copii sau de către tineri la o anumită vîrstă, astfel încît ei să urmeze acele instituţii de învăţămînt care se potrivesc cel mai bine cu capacităţile, cu gusturile şi cu ansamblul personalităţii lor. Cu alte cuvinte, şi din punct de vedere strict educativ, orientarea urmăreşte să găsească mijloacele culturale capabile să dezvolte la maximum fiecare elev şi în fiecare stadiu al evoluţiei sale. În acest sens, orientarea şcolară dobîndeşte o semnificaţie mai largă decît de obicei. Şi cred că aceasta este semnificaţia pe care trebuie să i-o acordăm. Căci într-un sens restrîns, ea se limitează la vîrsta care urmează după şcoala generală ; într-adevăr, în prima copilărie, toţi copiii manifestă aceeaşi trebuinţă de a asimila elementele indispensabile pentru orice pregătire ; numai începînd de la vîrsta de zece sau de unsprezece ani, în sistemul educativ actual, se oferă copilului posibilităţi diferite de pregătire ; va merge el oare la liceu ? Şi, dacă va urma liceul, va alege studiile clasice sau pe cele moderne ? Puţin mai tîrziu, spre vîrsta de doisprezece-treisprezece ani, se pune problema alegerii unei şcoli tehnice ; la paisprezece ani — aceea a alegerii unui centru pentru ucenici ; iată atîtea alegeri care depind, sau ar trebui să depindă, de orientarea şcolară. Adeseori, cele care decid cînd motivele extrapedagogice, economice, familiale sau sociale. Originea familiei, starea ei materială, proiectele de viitor contează pentru copil mai mult decît aprecierea capacităţilor sau a aptitudinilor sale. S-a încercat ca această alegere să fie sprijinită, să se efectueze mai raţional, să coincidă cu interesele reale ale copilului. Astfel s-a desfăşurat acţiunea de orientare şcolară, iniţiată în 1937—1938 prin *clasele de orientare,* introduse de Jean Zay, sau după război, prin *noile clase* ale învăţămîntului liceal, create în urma iniţiativei lui Gustav

Monod și a ministrului de atunci, M. Capitant. În același sens este organizată și reforma din 6 ianuarie 1959, care introduce un ciclu de observare (sau de orientare) cu durata de doi ani, deși această reformă se referă la orientarea permanentă și privește și alte etape ale orientării.

Într-un sens mai larg, orientarea școlară, „vocational guidance", cum o numesc anglo-saxonii, se întinde pe toată durata școlarității copilului și adolescentului. Ea ajută la determinarea studiilor ulterioare, la selectarea metodelor și a mijloacelor celor mai adecvate pentru educarea copilului de-a lungul vieții sale școlare. Dacă uniformitatea programelor, a metodelor și a exercițiilor n-ar fi așa de pronunțată, dacă individualizarea învățămîntului, adică adaptarea lui la particularitățile individuale ale copiilor, s-ar realiza mai bine decît astăzi — sistemul de individualizare se resimte încă în urma originilor sale napoleoniene și a concepțiilor uniformizatoare promovate de filozofia oficială (care lua în considerație omul general și abstract) —, atunci acțiunea de orientare s-ar putea desfășura deja în cadrul școlii generale. La acest nivel, există de fapt o formă de selecție a elevilor pentru *clasele de perfecționare*, care se realizează prin metode mai concrete, acordîndu-se un loc important dezvoltării motorii și manuale. În orice caz, este cert că orientarea ar trebui să continue în stadiile ulterioare vîrstei de unsprezece-treisprezece ani, această vîrstă constituind un punct de răspîntie pentru diferitele domenii de studii ce se oferă copilului la intrarea în ceea ce putem numi pregătirea de lungă durată. Orientarea este prezentă și la intrarea în cel de-al doilea ciclu al învățămîntului liceal. Ar trebui s-o găsim și la intrarea în institutele de învățămînt superior, precum și în școlile specializate. De fapt, la acest nivel, problema abia începe să fie studiată. Noțiunea de orientare este însă atît de plină de viitor, încît ea nu va întîrzia să se impună și să devină o nouă sarcină a întregului personal din învățămînt, la toate nivelurile.

II. Orientarea profesională

Orientarea profesională, deși a fost concepută și aplicată cea dintîi, urmează în viața copilului după orientarea școlară, deoarece ea privește alegerea meseriei sau specializarea profesională care conduce la meserie. Trebuie așadar s-o deosebim cu grijă de orientarea școlară. Acesta este și motivul pentru care erau în întregime false și neîntemeiate numeroasele critici aduse cu prilejul primelor experiențe de orientare școlară. Cele mai multe dintre aceste critici îi reproșau învățămîntului că urmărește să determine, încă la zece sau la unsprezece ani, specializarea sau chiar profesiunea pe care urma să și-o aleagă adolescentul. Nu era însă de loc vorba de acest lucru, ci doar de a găsi, pas cu pas, cînd se prezintă o nouă posibilitate, studiile care convin cel mai bine copilului. Dimpotrivă, orientarea profesională urmărește

să descopere aptitudinile şi gusturile care corespund cu pregătirea profesională şi să îndrepte spre fiecare profesiune pe elevii cei mai apţi pentru ea.

Aceasta nu înseamnă că trebuie să separăm cu desăvîrşire orientarea şcolară de orientarea profesională. Căci alegerea studiilor delimitează, treptat, specializarea care urmează să fie îmbrăţişată.

> Faptul de a fi ales sau nu studiul limbii latine sau al limbilor moderne ori munca manuală închide unele posibilităţi şi deschide altele. Mai mult, capacităţile sau aptitudinile au adesea o semnificaţie multiplă, în acelaşi timp şcolară şi profesională ; aceeaşi aptitudine şi aceeaşi predilecţie va duce la un anumit gen de studii şi apoi la o anumită profesiune. În sfîrşit, se întîmplă ca predilecţia sau aptitudinea manifestată să aibă, în primul rînd, o semnificaţie pe plan profesional.

Trebuie să considerăm că orientarea şcolară şi orientarea profesională au finalităţi diferite, dar ele se întrepătrund sau pot să se întrepătrundă îndeaproape. A le separa cu totul înseamnă a cădea într-o eroare.

III. Orientare şi selecţie

O ultimă definiţie şi un ultim *distinguo : orientarea a fost adeseori confundată cu selecţia ;* or, în principiu, orientarea trebuie să conducă individul către specialitatea unde se va dezvolta cel mai bine ; de multe ori, orientarea profesională determină selecţia, şi anume atunci cînd prin ea se recrutează cei mai apţi dintre membrii unui lot de candidaţi pentru o meserie sau pentru o formaţie profesională. Ea serveşte astfel individul în raport cu nevoile unei pieţe a muncii, definită mai mult sau mai puţin raţional. Această piaţă are nevoie, la un moment dat, de zidari ; ea îi recrutează pe aceştia chiar dacă în anul următor nu va avea nevoie decît de metalurgişti. Societatea poate să simtă necesitatea să o facă ; aceasta este o altă problemă ; dar mi se pare că este important să deosebim cele două aspecte. A alege numai minţi luminate pentru ca să facem din ele latinişti, ori matematicieni, ori tehnicieni nu înseamnă a orienta, ci a selecţiona. Putem astfel hotărî, aşa cum face psihologul englez Burt, că 10 sau 20% dintre elementele superioare vor merge la *grammar schools* (şcoli clasice moderne), cei următori — la şcolile moderne, şi ultimii — la şcolile tehnice. A gîndi în felul acesta înseamnă a face selecţie, şi nu orientare.

Dar aceasta nu înseamnă a spune că orientarea nu poate şi nu trebuie să fie însoţită de o anumită selecţie. În realitate, menţinerea unui elev într-o anumită secţie sau îndepărtarea sa din acea secţie se decide printr-un fel de selecţie. Aceasta reprezintă chiar singura selecţie pe care promotorii orientării profesionale ar dori s-o substituie selecţiei care se realiza sau se realizează numai prin examene şi concursuri.

Se vede cît este de adevărat că toate aceste probleme se întrepătrund și că pentru a le analiza trebuie să îmbrățișăm întreaga lor complexitate vie.

Considerații istorice. Orientarea școlară și orientarea profesională pornesc, fără îndoială, de la concepte psihologice, pedagogice și sociale, pe care ar trebui să le examinăm într-un studiu exhaustiv. Deocamdată să ne mulțumim a constata că orientarea profesională s-a născut într-un context istoric cu componente tehnice, economice și sociale evidente. Ea a apărut după avîntul specializării profesionale, care caracterizează epoca tehnicii moderne. Tocmai diversitatea sarcinilor profesionale, dezvoltarea și varietatea modurilor de pregătire au dus la ideea unei adaptări a indivizilor la sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească.*

„Alegerea profesiunii este lucrul cel mai important din viață ; cu toate acestea, întîmplarea este aceea care o hotărăște" — observa Pascal. Dar, dacă citim mai departe, cum remarcă Naville, evităm o eroare grosolană. Căci întîmplarea despre care vorbește Pascal nu este aceea a matematicianului, ci aceea a nașterii, deci aceea a sociologiei, căci — continuă el — „sînt țări întregi de zidari și altele de soldați. Tradiția hotărăște", tradiția, deci mediul social.

Tot astfel, problema orientării școlare s-a pus atunci cînd avîntul și stratificarea științelor moderne și a tipurilor de pregătire pedagogică a introdus, la nivelul liceului, o asemenea varietate de posibilități, încît se impunea o alegere, adică o anumită specializare. Învățămîntului clasic tradițional i s-au alăturat diferitele discipline privitoare la învățămîntul modern : limbile moderne, științele naturii — din ce în ce mai vaste —, științele umaniste și, în sfîrșit, diferitele tipuri de învățămînt tehnic : economic, industrial, agricol, fără să mai vorbim de domeniile artistice, care îi obligă pe cei ce le îmbrățișează să părăsească de timpuriu formația lor generală pentru a se specializa.

În același timp, se dezvolta o psihologie diferențială, care studia diferențele în formarea și evoluția personalității, și o pedagogie mai individualizată, adică mai adaptată nevoilor și capacităților copiilor. Desigur, formația generală își păstrează toate avantajele și — cum se spunea în circulara din 20 august 1945, prin care se înființau noile clase în primul ciclu al liceului, cu scopul de a se experimenta metodele de orientare — este vorba de „a forma oameni", dar experiența a arătat că această formulă simplistă ducea la o pedagogie de asemenea simplistă, care nu-și putea atinge scopul. În realitate, avem de-a face cu o imensă diversitate de caractere și temperamente, a căror formare presupune o diversitate de metode și de procedee. Uniformitatea formulelor noastre ne-a făcut să lăsăm neexploatate bogății umane de toate felurile, și aceasta în dauna incomensurabilă a indivizilor și a societății. Dorința reformatorilor este de a descoperi aceste bogății și de a le aduce la lumină, oriunde s-ar găsi ele.

---

* Cf. Pierre Naville, *Théorie de l'Orientation professionnelle* (Gallimard).

O altă problemă este aceea de a şti la ce vîrstă trebuie să se facă specializarea ; în afară de luarea în consideraţie a anumitor aptitudini, cum este aptitudinea muzicală, datele psihologiei şi ale psihopedagogiei, precum şi avîntul ştiinţei şi al tehnicii par să ne determine să amînăm pînă la patrusprezece sau cincisprezece ani diferenţierile necesare. Nici aptitudinile şi nici interesele nu par a fi fixate înainte de această vîrstă a adolescenţei, atît de hotărîtoare pentru formarea personalităţii. Chiar avîntul tehnicii şi creşterea exigenţelor profesionale presupun deopotrivă necesitatea unei formaţii ştiinţifice şi generale din ce în ce mai ridicate. Exigenţa omenească simplă cere ca toţi indivizii să primească o formaţie cît mai complet posibilă.

Iată de ce *planul Langevin* propunea, înaintea oricărei specializări, crearea unui ciclu de orientare de patru ani, de la unsprezece la cincisprezece ani. El arăta cum trebuie să detectăm treptat capacităţile, aptitudinile şi interesele adolescenţilor, cum să realizăm alăturarea la un trunchi comun, adică la disciplinele comune, unele opţiuni, un fel de bancuri de probă, începînd cu limbile latină şi greacă şi terminînd cu ştiinţele economice şi cu tehnica industrială. Multe ţări, în proiectele lor de reformă, prevăd acest lucru sau chiar au înfiinţat un astfel de ciclu, cu o durată mai mult sau mai puţin îndelungată. Reforma actuală, propusă prin ordonanţa din 6 ianuarie 1959, a prevăzut deocamdată un ciclu de observare de doi ani.

Dar o experienţă destul de scurtă a putut arăta că doi ani nu erau suficienţi pentru a detecta orientările stabile în special către ştiinţă şi tehnică, cu toate că s-a adăugat o oră de lucrări ştiinţifice experimentale şi de exerciţii de mecanică concretă. Pregătirile pentru tehnologie, în clasa a VI-a şi în clasa a V-a, erau insuficiente şi vîrsta de treisprezece ani era încă prea mică pentru o orientare cît de cît certă. Începînd din anul 1962 s-a hotărît, în chip foarte înţelept, să se prelungească, în clasele a IV-a şi a III-a, ciclul de observare cu încă doi ani, consacraţi orientării. Astfel, s-a ajuns la perspectivele deschise de Planul Langevin şi la un ciclu de orientare de patru ani, între unsprezece-doisprezece ani şi între cincisprezece-şaisprezece ani, intercalat între ciclul elementar şi ciclul de specializare.

În sfîrşit, ultima inovaţie importantă : ne îndreptăm, treptat, spre generalizarea unui fel de învăţămînt mediu în şcolile secundare care primesc toţi copiii, de la unsprezece sau doisprezece ani, fie în secţiunile lungi (care pregătesc pentru licee), fie în secţiunile scurte (vechile cicluri de educaţie generală — C.E.G.*), care mai bine ar fi numite mijlocii, ori, cel mai tîrziu, de la doisprezece ani, după un an de repetare a clasei a VI-a sau a clasei a V-a, zise de tranziţie, apoi a claselor a IV-a şi a III-a, zise practice-terminale şi care asigură o funcţiune profesională specializată sau care duc, în mod direct, spre o profesiune, prin ucenicia la locul de muncă.

* C.E.G. — Colegiul de învăţămînt general. — *Nota trad.*

Primirea în aceeași instituție de învățămînt a tuturor tinerilor va favoriza — sperăm — trecerea de la o clasă la alta. Clasele de tranziție vor avea ca scop să încerce să orienteze un anumit număr de elevi spre studiile liceale sau prelungite ; este vorba de școlarii care sînt victime mai mult ale mediului în care au trăit sau împrejurărilor în care s-a început educarea lor, decît victime ale propriilor lor deficiențe ; aceasta este masa de tineri, la care, după cum ne arată psihologia, nivelul de reușită școlară se află sub nivelul capacităților lor psihice, dar care pot fi recuperați, dacă pedagogia care li se aplică este ameliorată. Crearea claselor de adaptare, a IV-a și a V-a, are drept scop de a facilita aceste reorientări pozitive (dacă dorim să le deosebim de orientările negative) ; prin ele se urmărește înlăturarea, din învățămîntul clasic și din secțiunile lungi, în avantajul învățămîntului modern și al secțiunilor mijlocii și scurte, a elevilor care nu pot să obțină succese.

În orice caz, clasa a III-a (cincisprezece-șasesprezece ani) devine răspîntia orientării. Înaintea acestei etape nu se realizează specializarea tehnică. Liceul și colegiul tehnic nu încep decît în clasa a II-a. Mai mult, o măsură înțeleaptă a directorului Capelle este aceea privitoare la introducerea, în clasa a IV-a și în clasa a III-a, a unui curs de inițiere în tehnologia generală și în desenul tehnic, care nu trebuie confundat cu tehnologia sau desenul profesional, în sensul că aici este vorba de a face ca mai ales elanul să descopere legile generale, logice, de construcție a mașinilor ; predarea desenului tehnic reprezintă, ca și celelalte discipline, un mod de expresie pentru dezvoltarea relațiilor umane. Din nefericire, această inovație a fost introdusă pînă acum numai cu titlul experimental și numai în secțiunile moderne. Pentru moment, ea nu aduce deci decît puține elemente pentru o orientare spre științele aplicate sau spre tehnică.

Crearea unei secții de „științe economice și sociale" și a unei opțiuni artistice în ciclul al doilea va ridica alte probleme de orientare. Este evident că selecția pentru bacalaureat și orientarea după bacalaureat nu constituie decît ultima etapă a orientării școlare pe care B.U.S.* și serviciile sale începuse s-o studieze. La fel, alegerea între diferite colegii de învățămînt tehnic, de la șasesprezece la optsprezece ani, va asimila și mai mult actuala reformă cu Planul Langevin. Înființarea unui „Oficiu unic de informare și orientare" va facilita fără îndoială această sarcină, care este imensă.

Este adevărat că mai rămîn încă destule obstacole de trecut : inegalitatea inițială a condițiilor socio-economice și culturale ale mediilor familiale ale elevilor ; diferențe care rămîn pe mai departe între profesori (profesori calificați pentru secțiunile lungi, profesori de C.E.G. la secțiunile medii, profesori specializați pentru clasele de tranziție sau terminale) ; prejudecăți privind ierarhia categoriilor de studii care se oferă adolescentului, de la studiile clasice pînă la cele tehnice ; fără să mai vorbim de inegalitatea mijloacelor de plată a studiilor. Desigur,

* B.U.S. — Biroul universitar de statistică — Nota trad.

de-a lungul anilor, deosebirile se vor atenua treptat. Orientarea are rolul de a remedia, în măsura posibilului, inegalităţile care subsistă încă în pregătirea fiecărui adolescent pentru forma de activitate care se potriveşte mai bine gustului şi aptitudinilor sale.

Oricum, este vorba de a substitui orientărilor prejudecăţi de origine familială, economică sau socială, selecţia brutală la un examen limitat, supus hazardului, inspiraţiei, emotivităţii, norocului sau chiar pregătirii) o observare atentă, continuă şi binevoitoare a copilului, luminată de toate resursele pedagogiei şi ale psihologiei.

Acelaşi lucru se întîmplă cu orientarea profesională. Aceasta, aşa cum am spus, s-a realizat la început sub forma unei selecţii în favoarea cutărei cau cutărei necesităţi economice ; la industriaşii americani, cum era Taylor, care pot fi consideraţi creatori ai orientării, ea căuta să descopere muncitorii cei mai apţi pentru a executa cît mai repede anumite sarcini. La Luc, eminentul director al Învăţămîntului tehnic orientarea devine veritabilă şi este definită ca fiind dreptul individului de a ocupa, în diviziunea muncii sociale, „locul care corespunde naturii, aptitudinilor şi capacităţilor sale". O altă problemă este aceea de a şti dacă în practică orientarea profesională a servit totdeauna finalităţii sociale determinate raţional.

De altfel, definiţia noastră individualistă a orientării nu trebuie să lase impresia că eliminăm finalităţile sociale. Dimpotrivă, deoarece, pînă la urmă, orientarea nu trebuie să fie inutilă şi primejdioasă, ci să conducă individul spre ocuparea unui rol în colectivitate. Din cauză că orientarea decurge prost, un mare număr de adolescenţi au fost conduşi spre obţinerea unor diplome sau calificări inutilizabile în viaţa adultă : datorită acestei deficienţe fundamentale, noi, în licee, formăm încă şi astăzi doi umanişti pentru trei ştiinţifici, şi doi sau trei elevi din şcoala de cultură generală pentru un elev din şcoala tehnică, în timp ce se poate calcula că ar fi necesari civilizaţiei noastre moderne — ştiinţifică şi tehnică — cu mult mai mulţi tehnicieni, precum şi cinci ştiinţifici pentru doi umanişti. Acesta este motivul pentru care mii de jurişti găsesc mai greu un post decît o secretară, care posedă un certificat de aptitudine practică.

În realitate, în acest domeniu, ca şi în multe altele, educatorii şi orientatorii trebuie să ţină seama, în acelaşi timp, de posibilităţile individului şi de exigenţele economico-sociale. Orientării îi revine sarcina de a armoniza necesităţile individului cu necesităţile societăţii. Eficacitatea sa se va putea măsura după succesul obţinut în îndeplinirea acestei sarcini, în aparenţă contradictorie. Şi va fi desigur suficientă plasticitatea în posibilităţile individuale, destule mijloace de a influenţa prin intermediul mediului orientarea tînărului, pentru ca această armonizare să nu constituie numai o simplă utopie.

Este de la sine înţeles că orientarea profesională presupune organizarea unor studii şi elaborarea unor prevederi privitoare la profesiuni şi la

evoluția economică, pe care azi sîntem departe de a le avea. Carența statisticii și a planificării explică, într-o oarecare măsură, pînă în prezent, deficiențele orientării. Lucrările întreprinse recent în legătură cu profesiunile, cum sînt acelea aparținînd Biroului universitar de statistică privitoare la profesiunile liberale, urmăresc să răspundă acestei necesități. Ele constituie însăși condiția unei orientări raționale.

Tehnici și organizare în orientarea școlară. Să examinăm, pe scurt, modul în care se realizează astăzi orientarea școlară.

Dintru început remarcăm că, în mod logic, s-a suprimat examenul de admitere în clasa a VI-a, ca fiind un criteriu defectuos de selecție, deoarece abia 40% dintre elevii admiși ajungeau la bacalaureat, și o treime din candidați, tot atît de buni ca și cei admiși, erau eliminați sau îndepărtați fără temei. Această măsură s-a adoptat pe baza unei cercetări efectuate de Institutul național de orientare profesională. În afară de valoarea sa relativă pentru selecție, acest examen nu prezenta nimic pozitiv pentru orientarea propriu-zisă. În sfîrșit, chiar examenul cel mai corect, cum este cel bazat pe teste, nu poate decît să confirme inegalitățile în dezvoltare datorită mediului familial și celui școlar. Iată de ce el a fost înlocuit cu examinarea dosarelor școlare întocmite de profesorii de la clasele anterioare. Mai tîrziu îi vom adăuga un dosar școlar de observare continuă, prin care copilul va fi urmărit încă de la intrarea în cursul preparator și prin care se va putea analiza, cu destulă ușurință, istoria școlarității sale, în dosarul respectiv găsindu-se indicații utile referitoare la mediul familial, la sănătarea și la dezvoltarea generală a copilului. Colaborarea psihologilor școlari, care ar permite o observare mai precisă a copilului și examinarea mai atentă a cazurilor dificile, ar înlesni mult această acțiune de orientare, care începe o dată cu școlaritatea.

Dar, în viitor, trecerea din clasa a II-a a învățămîntului liceal în clasa a VI-a trebuie să devină identică cu celelalte promovări de clase ; toți elevii care au absolvit cu bine clasele mici vor intra în ciclul de observație : ei vor fi observați cu atenție, cu răbdare, la început în cursul unui trimestru de adaptare, în care obiectele de învățămînt sînt comune. La sfîrșitul acestui trimestru va fi oferită copiilor o primă alegere între secția clasică, secția modernă și secția tehnică, familiile avînd libertatea să accepte sau să nu accepte recomandările făcute în legătură cu orientarea profesională.

La sfîrșitul clasei a VI-a și mai ales la sfîrșitul clasei a V-a, consiliile profesorilor și consiliile de orientare lărgite, cuprinzînd reprezentanți ai diferitelor tipuri de învățămînt, vor putea decide orientarea de la o secție la alta, de la învățămîntul prelungit la învățămîntul de durată scurtă sau la învățămîntul terminal, care pentru elevi se încheie la vîrsta de șaisprezece ani. Dacă părinții nu vor fi de acord, ei vor putea să ceară un examen. Clasele a IV-a, denumite „clase de probă", vor permite elevilor greșit orientați, sau care au scăpat ciclului de observare, să întreprindă orice studii, inclusiv studii clasice. Principiul orientării continue

este, de altfel, afirmat şi prin reforma care prevede posibilitatea elevilor de a efectua studii tehnice după clasa a III-a sau chiar după clasa a II-a.

La început, observarea copiilor este încredinţată chiar educatorilor, care, în consiliile de clasă lunare, vor putea confrunta observaţiile lor asupra elevilor ; aceste observaţii vor putea fi confruntate mai ales la şedinţele de lucru dirijate de jumătăţile de clasă*, care permit o pedagogie mai individualizată, precum şi la lucrările ştiinţifice experimentale, introduse în aceste clase pentru a asigura o bază mai solidă orientării ştiinţifice şi tehnice a elevilor.

Profesorii vor primi, pe de altă parte, ajutorul consilierilor de orientare şcolară şi profesională, care îşi vor da concursul în legătură cu aplicarea tehnicilor şi a testelor pentru examinarea tuturor elevilor sau pentru examinarea mai aprofundată a unor cazuri delicate.

Astfel, se speră ca alegerea între studii clasice şi studii moderne, între limbile moderne şi disciplinele ştiinţifice, tehnice, economice şi industriale sau orice alt tip de pregătire (artistică, manuală etc.) să fie realizată mai raţional. Informarea familiilor şi contactul cu părinţii reprezintă, desigur, una dintre condiţiile esenţiale ale succesului în orientare.

Nu putem intra aici în detaliile tehnicilor de orientare şcolară, mai ales că ele se cer mai mult să fie imaginate decît să fie aplicate gata făcute. Semnalăm aici doar cîteva dificultăţi care ar trebui învinse.

Trebuie să evităm ca o tehnică de teste sau de probe de randament să reintroducă o selecţie prematură, ceea ce s-ar întîmpla dacă le-am aplica fără nici o precauţie în momentul intrării copiilor în clasa a VI-a şi la sfîrşitul primului trimestru.

În general, se admite că ambiţia de a orienta copilul după trei luni fie către secţia clasică, fie către secţia modernă şi tehnică este imposibil de realizat. Din punct de vedere al orientării, nu se va putea interveni decît în anumite cazuri, cu totul deosebite.

Ar fi primejdios să orientăm sistematic spre limba latină sau spre alt gen de studii pe elevii cei mai dotaţi. Ce ar mai rămîne pentru celelalte secţii ? Nu ar însemna oare aceasta a le determina să primească numai elemente inferioare şi a împiedica recrutarea unor buni tehnicieni sau viitori oameni de ştiinţă, tocmai acum cînd avem nevoie de elite în toate domeniile de activitate umană ?

Un alt inconvenient ar fi ca sprijinul acordat profesorului să nu-i creeze impresia că este bine să-i condamne pe elevii mediocri şi că acţiunea lui pedagogică este inutilă pentru dînşii. La vîrsta aceasta a elevilor, orice intervenţie trebuie să fie pozitivă ; va fi necesar ca ea să se exercite spre binele copilului şi să ţină seama de cele mai bune condiţii de reuşită. Democratizarea învăţămîntului şi orientarea unui număr cît mai mare de elevi către cultura cea mai înaltă se pot realiza printr-o ameliorare a pedagogiei, şi nu prin tehnicile de evaluare a rezultatelor.

---

* Clasa este împărţită în două grupe cu care profesorul lucrează concomitent. — *Nota trad.*

Numai experiența va arăta în ce condiții colaborarea celor interesați va putea fi mai rodnică ; ea va arăta, de asemenea, dacă orientarea este condusă în mod științific, ceea ce se poate constata cu privire la aptitudinile și interesele elevilor în vîrstă de unsprezece-treisprezece ani. Experiența va permite să definim mai bine îmbunătățirile care s-ar putea aduce actualului sistem de orientare.

Orientarea în perspectiva unei reforme democratice. Ceea ce trebuie să cunoaștem foarte bine pentru a pune cum se cuvine problema orientării școlare este drumul parcurs de la „egalitatea de șanse la pornire și cîteva burse acordate elevilor dotați, dar din medii familiale modeste sau sărace", pînă la orientarea democratică ce se urmărește să se realizeze astăzi.

Toate cercetările socio-pedagogice, foarte numeroase în acești ultimi ani (de exemplu, Girard) dovedesc că copilul este mai întîi și mai ales produsul primului său mediu, mediul familial, și că școala ajunge cu greu să învingă carențele educative de care copilul a putut suferi în acest mediu ; ea reușește mulțumitor cu copiii destul de dotați sau al căror mediu familial posedă un nivel de aspirație și de cultură suficient pentru a susține dezvoltarea și a întreține dorința de reușită. Studiile psihologilor parizieni, întreprinse sub direcția lui M. Zazzo, în clasele elementare a opt licee, încă din timpul cînd aceste clase mai existau, și în clasele corespunzătoare a douăsprezece școli comunale (cf. „Enfance" nr. 5, 1954) arată că dacă se compară procentajul rămînerilor în urmă la învățătură în clasele deficiente ale celor două grupe, găsim că el atinge la primul grup, respectiv de la cursul preparator la cursul mediu, anual 2,23%, 35% 39%, 47% și 41% față de 0,25%, 2,2%, 3%, 15% și 19%, și în timp ce la școala primară nu găsim decît o proporție redusă de copii mai tineri decît vîrsta normală a clasei, la liceu se găseau într-a II-a, 41% de copii în avans, 68% într-a 10-a, 70% într-a 9-a și ceva mai puțin într-a 8-a și a 7-a, din cauza apropierii examenului de admitere, adică 45% și 32% pentru fiecare din aceste clase. Nu hazardul este cel care poate explica aceste diferențe, ci originea socială a elevilor : atenția îndreptată mai de timpuriu spre viitorul de școlar al copilului, incidențele limbajului vorbit, stimulări culturale, cărți, voiajuri, interesul pe care-l acordă tînărului o familie înstărită și cultivată, ajutorul și supravegherea copilului de către părinți. În orice caz, absența acestui mănunchi de acțiuni favorabile ale mediului explică, de exemplu, deficiențele verbale constatate adesea la copiii din medii socio-economice și culturale inferioare. Aceasta nu înseamnă că putem aplica o regulă absolută și simplistă ; există copii proveniți dintr-un mediu foarte modest, dar ai căror părinți au o asemenea grijă de educația și de reușita școlară încît acești copii sînt mult mai bine supravegheați decît alții proveniți dintr-un mediu înstărit și cultivat, însă neglijați din cauză că tatăl și mama, prinși de funcțiunile sau ocupațiile lor, lasă prea adesea sarcina de supraveghere a copiilor unei servitoare.

Din această cauză, în experienţele noastre de observare a copilului sau a dosarului şcolar, am dat totdeauna prioritate culturalului asupra socio-economicului, şi mai ales factorului pe care l-am numit : „interes activ adus educaţiei copilului".

Menţionăm că o cercetare efectuată într-un mare liceu din regiunea pariziană, un colegiu de învăţămînt general şi în două şcoli primare dintr-un sector predominant muncitoresc al Parisului[1] a relevat, pe de o parte, copii din familii cu rang social ridicat (părinţi cu studii nu numai secundare, ci superioare) şi care doreau ca şi copiii lor să atingă acelaşi nivel de studii ; pe de altă parte, copii proveniţi din medii mai modeste (aproximativ o treime) ai căror părinţi ne răspundeau : tare am vrea ca fiul nostru (sau fiica) să poată face studii de durată mai lungă ; dar o să fie oare capabil ? Şi dacă nu reuşeşte ce se va întîmpla ? Nu înseamnă că şi-a pierdut timpul ? În fine, în al treilea rînd, am găsit un lot de familii, fără cultură, trăind în condiţii materiale sau morale dificile sau dezorganizate, mult mai puţin sensibile la viitorul cultural al copiilor lor. Ele doreau ca aceştia să intre cît mai repede posibil în viaţa activă, şi chiar refuzau, cînd li se ofereau, studiile de durată lungă, care spuneau ei nu sînt pentru fiii de muncitori şi ar întîrzia intrarea lor în viaţă.

Acestea sînt motivele pentru care o selecţie prematură n-ar face decît să întărească inegalităţile sociale de care au beneficiat sau din cauza cărora au suferit copiii. Ea n-ar face decît să avantajeze pe unii copii în dauna altora.

Examenul cel mai drept, testul cel mai bine făcut, nu-l consideră pe copilul însuşi, adevăratele sale potenţe, ci pe elev şi mediul cultural sau pedagogic căruia i-a suportat efectele. Căci chiar eşecurile şcolare, lipsa de gust sau dificultăţile întîmpinate la matematică pot rezulta dintr-un accident, de la un pedagog slab sau de la un pedagog fără experienţă, la nivelul cursului primar (C.P.) sau al cursului mediu (C. M. 1) Nu e drept, nu e uman să-l facem pe copil să suporte consecinţele. Şcoala nu există pentru a agrava inegalităţile sociale sau dificultăţile copilului, ci pentru a încerca să le remedieze. Cu atît mai mult în perspectiva unei reforme democratice, care vrea să asigure promovarea tuturor, şi nu numai desprinderea unor elite necesare societăţii moderne.

Din nefericire, aceasta nu se întîmplă totdeauna, căci punînd din primele zile ale C. P.* pe toţi elevii, fie că ştiu sau nu să citească, fie că au trecut sau nu prin grădiniţă, la aceeaşi lecţie de lectură, se constată

[1] „Courrier de la Recherche pédagogique", nr. 20 (S.E.V.P.E.N, 13 rue du Four, 6). S-ar putea cita multe alte cercetări care stabilesc, de exemplu, o corelaţie aproape automată între numărul de cărţi de acasă şi şansele de succes şcolar ale elevului ; sau cele care arată că copiii ai căror părinţi ocupă situaţii înalte au ei înşişi mai multe şanse decît alţii să ajungă într-o zi în vîrful ierarhiei sociale.

* C. P. — curs primar — Nota trad.

că unii nu ajung să asimileze primele grafii și că totuși a doua zi sînt puși în fața unor dificultăți și mai mari, nu se procedează oare ca și cînd s-ar căuta o multiplicare a cauzelor de eșec pentru acești copii ?

De asemenea, într-a 6-a ne grăbim prea adeseori să apreciem copiii, să le atribuim note și să-i clasificăm după o anumită ierarhie a studiilor care merge de sus în jos, de la clasic la modern, apoi la tehnic și la învățămîntul scurt sau practic. Această orientare negativă este și ea o selecție.

Înainte de a clasifica trebuie să ne străduim să aducem un remediu deficiențelor accidentale, să-i permitem copilului să-și manifeste toate potențele sale reale. Trebuie mai întîi să-i dăm fiecăruia ajutorul special de care are nevoie, mai ales copiilor defavorizați de condițiile de viață din mediul familial sau defavorizați de natură sau de greșelile educației anterioare. Aceasta se poate face prin orele de muncă dirijată în grupe mici sau în cluburi, în afară de activitatea școlară ; și unele și celelalte pot servi la dezvoltarea intelectuală și a copiilor dotați, cu spirit ager, ca și a elevilor mai lenți sau mai puțin dotați.

Acestor handicapați prin vorbire, copiilor străini care nu vorbesc încă franceza ca limbă maternă, celor cu întîrziere mintală, victimelor eșecurilor la matematică să le oferim mijloacele de a relua de la zero, dacă trebuie, pregătirea lor și de a umple golurile lăsate de educația anterioară, iar celorlalți, posibilitatea de a-și manifesta capacitățile și, puțin cîte puțin, interesele prin lucru manual sau prin activități de echipă, ceea ce reprezintă prima condiție a orientării.

Aceasta face ca orientarea să fie înainte de toate o problemă pedagogică. Căci dacă problema primordială într-o societate modernă, științifică și tehnică, este de a avea mai mulți oameni de știință, ingineri sau tehnicieni superiori și de a le înlesni tuturora dobîndirea unei formații științifice mai ridicată decît în trecut, soluția acestei probleme consistă în a găsi, chiar de la intrarea în școala primară și pe tot parcursul școlarității, metode care să permită unui număr cît mai mare de elevi de a se împăca cu matematica.

Pentru aceasta e absolut necesară o observație dinamică și nu numai statică, adică bazată pe o acțiune capabilă să dezvolte capacități, aptitudini și interese la elevi. Ea trebuie să se adauge la observarea generală a copilului, a mediului său familial, a trecutului său pedagogic, a nivelului general de inteligență verbală sau neverbală sau la observațiile mai speciale făcute cu ajutorul O.S.P.* și al consilierului psiholog, al cărui rol va fi definit mai departe.

Consiliile de clasă servesc la confruntarea acestor observații și la notarea lor în dosarul școlar, pentru a asigura transmiterea lor. De fapt, o orientare reală, pozitivă nu poate să existe decît dacă se efectuează muncă de echipă, întrunind pe toți cei care se ocupă de același elev : profesori, părinți, medic, asistență școlară, consilier psiholog, conducători ai instituției. Ea trebuie să fie în plină evoluție și, deoarece la copil

* O.S.P. — Orientare școlară și profesională — Nota trad.

pot să survină schimbări în orice moment, trebuie ca această observare să se mențină dinamică și activă în mod permanent. E suficientă o schimbare a condițiilor de viață ale adolescentului în familie, pentru ca să se schimbe și condițiile de muncă. E suficientă o schimbare a profesorului și a metodelor pedagogice la latină sau la matematică, pentru ca reușitele și interesul la latină sau la matematică să treacă de la 90% la 30% și mai rar de la 30% la 90%. Orientarea înseamnă în primul rînd să-i asiguri individului toate șansele, să-l pui în măsură să-și realizeze adevăratele sale potențe înainte de a-l condamna la o formație inferioară. Desigur că trebuie să selecționăm și să alegem pe cei mai apți să exercite funcțiile de ingineri, de medici sau de profesori. Dar în măsura posibilului, trebuie să susținem revenirile și ajungerile din urmă. La limită, *reorientările sînt* necesare astăzi pe tot parcursul vieții datorită evoluției tehnicilor, științelor sau a meseriilor. Ele au devenit posibile printr-o educație neîntreruptă.

Pentru învățămînt, în afară de dificultățile observației psihopedagogice, care ar trebui să fie depășite printr-o adevărată formație (prevăzută de altfel în articolul 32 al Decretului din 6 ianuarie 1959 și care ține la acest nou rol de orientator cerut educatorului), există, după cum se vede, dificultăți ale învățămîntului în această perspectivă.

Ele sînt de două feluri : sociologice și psihologice. Diferența în ceea ce privește sprijinul dat de mediul social începînd de la naștere și diferențele de capacitate creează în aceeași clasă diferențele de nivel, care complică mult sarcina educatorului. În acest caz se oferă următoarea soluție : să creăm clase omogene, care grupează, pe de o parte, pe cei buni și pe de altă parte, pe cei slabi. Pericolul este că cei pe care-i destinăm astfel unor formații mai lente sau mai scurte să nu rămînă niște victime și să nu-i mai poată ajunge niciodată pe ceilalți. Ceea ce nu înseamnă că pentru elevii cu coeficient intelectual foarte slab sau întîrziați în mod accidental, clasa de ajungere din urmă (recuperare) nu e bună. Dar, teoretic, ea n-ar trebui să fie decît momentană.

Este posibil ca un învățămînt parțial individualizat sau adaptat temporar necesităților elevilor să poată contribui în același timp la o mai bună dezvoltare atît a celor mai puțin dotați cît și a celor mai dotați. Acest lucru a încercat să-l realizeze Departamentul cercetării pedagogice de la I.P.N.* printr-un experiment care a cuprins treizeci și trei de clase din ciclul elementar, de tranziție sau final (vezi „Courrier de la Recherche pédagogique", nr. 26).

Acest experiment consta în faptul că se rezerva, încă din C.P., 1 oră și 30 de minute din ziua de cursuri pentru a se relua unele noțiuni care au fost uitate sau insuficient dobîndite de către elevii care prezintă dificultăți sau care au nevoie de o educare sau de o reeducare complementară, motrice sau intelectuală. Aceleași procedee au fost utilizate

* I.P.N. — Institutul pedagogic național *(Nota trad.).*

într-un anumit număr de colegii de învățămînt secundar, prin ore de muncă dirijată sau prin ore de ajungere din urmă, ultimele fiind create după necesități, pentru perioade limitate.

Este evident că această organizare a învățămîntului presupune punerea la punct a unui material special, fie în vederea unui învățămînt individualizat (învățămîntul programat poate servi la aceasta), fie pentru controlul pas cu pas atît al rezultatelor obținute cît și al deficiențelor sau insuficiențelor constatate (de exemplu, teste structurate de cunoștințe ne permit să facem un bilanț exact și să știm ce-l oprește pe fiecare copil, astfel încît să-l prindem într-un moment al orarului împreună cu camarazii care sînt în aceeași situație, pentru a încerca să-i completăm lacunele).

Desigur, că va fi nevoie și de timp pentru ca ridicarea mediului cultural să aibă influență asupra generațiilor viitoare și să ușureze însăși acțiunea pedagogică. Însă ameliorarea, sporirea randamentului școlar și a interesului pentru cultură, chiar numai a cîtorva indivizi dintr-o clasă, înseamnă îndeplinirea unei acțiuni care nu va înceta să aibă repercusiuni bune, dincolo chiar de școală, asupra generațiilor ulterioare.

IV. Concluzii

Dacă adaptarea omului la munca sa și la contextul uman în care se efectuează munca prezintă o asemenea importanță, ne putem imagina rolul pe care-l joacă orientarea școlară și profesională. De ea depinde mai întîi deplina dezvoltare a individului, apoi justa plasare a individualităților în angrenajul economic, satisfacția pe care ar putea-o găsi în profesiunea lor și în fine buna funcționare a colectivității pentru binele tuturor.

Nimeni nu va contesta că această sarcină presupune ameliorări și reforme. Putem regreta faptul că, în sistemul actual, orientarea școlară și orientarea profesională intervin ca niște sondări izolate și limitate în viața copilului și a adolescentului. Trebuie să facem o diagnoză și o prognoză, să apreciem o persoană în întregime, printr-un examen rapid de cîteva ore. Din observarea efectuată de fiecare profesor în parte nu profită în suficientă măsură ceilalți și, cu toate informațiile pe care familia sau institutorii le furnizează consilierilor de orientare profesională, legătura dintre ei nu e nici destul de strînsă și nici destul de continuă. De asemenea, consilierii de orientare profesională și școlară ar trebui să aibă o experiență mai directă în ceea ce privește atît meseriile și tehnicile ce se învață în școlile profesionale, cît și tehnicile pedagogice. Este regretabil că decizia copilului nu este clarificată printr-o cunoaștere mai autentică a școlilor profesionale, a realității meseriilor și a condițiilor de viață. În fine, este de dorit ca toți profe-

sorii să fie iniţiaţi în psihologia concretă şi mai ales în ce priveşte atitudinea psihologică necesară pentru a înţelege mai bine copilul şi problemele sale. În măsura în care se va lua cunoştinţă de unitatea şi de continuitatea sarcinii de orientare, aceasta va putea să-şi îndeplinească mai bine frumosul său rol uman pentru viaţa fiecăruia şi pentru ansamblul societăţii.

ROGER GAL

profesor agregat la Universitate, consilier la Ministerul Educaţie-Naţionale, şef al Departamentului cercetării pedagogice al Institutului pedagogic naţional.

B. **Rolul consilierului psiholog**

Evoluţia recentă a ideilor referitoare la raporturile dintre şcoală şi serviciile de orientare pune în lumină rolul pe care-l joacă sau l-ar putea juca psihopedagogia în domeniul adaptării copilului sau adolescentului la exigenţele unei formaţii şcolare, preprofesionale sau profesionale.

Activitatea consilierului nu mai e consacrată în special examinării adolescenţilor, care la sfîrşitul unei şcolarităţi obligatorii începeau ucenicia unei meserii industriale sau comerciale, aşa cum se prescria de către textele încă în vigoare acum vreo zece ani. Ridicarea nivelului de şcolarizare în învăţămîntul secundar şi cererea crescîndă în materie de educaţie au contribuit la lărgirea cîmpului de intervenţie al serviciilor de orientare şi la favorizarea problemelor puse la intrarea şi la ieşirea din primul ciclu (clasa a 6-a şi a 3-a). De altfel, grija pentru realizarea unei orientări continue îl face pe consilier să refuze să separe în mod arbitrar orientarea şcolară de orientarea profesională.

Schimbările intervenite astfel în concepţii, dacă nu în fapte, justifică pe deplin decizia de a modifica anumite denumiri (se vorbeşte de consilierul de orientare şcolară şi profesională sau de consilierul psiholog). precum şi proiectul de a reuni în acelaşi organism corpul consilierilor cu cel al psihologilor şcolari.

Valorificarea factorilor şcolari ai orientării nu implică nicidecum subestimarea determinismelor economice şi socio-culturale ale alegerii unei cariere. Acestea rămîn preponderente, dar într-o lucrare consacrată psihologiei copilului trebuie să ne întrebăm despre felul în care psihopedagogia ar putea să-l ajute pe elev nu numai să-şi elaboreze proiectele, ci, de asemenea, să folosească cît mai bine formaţia primită, subînţelegîndu-se că modalităţile adaptării şcolare condiţionează eficacitatea oricărei măsuri de orientare.

Noțiunea de psihopedagogie nu se lasă redusă la o formulă simplă. Cel mai adesea, ea se referă la orice acțiune educativă bazată pe cunoașterea psihologiei copilului și a adolescentului. Dar se poate considera tot atît de bine relația inversă și se poate considera psihopedagogia ca studiu al modificărilor psihologice imputabile cutărei sau cutărei acțiuni educative. În fine, se întîmplă să se subordoneze în mod explicit această acțiune scopurilor educației și să ne reprezentăm psihopedagogia ca pe o manieră de învățămînt care s-ar sprijini în același timp pe cunoașterea elevului și pe adoptarea unei filozofii în acord cu necesitățile timpului nostru.

În jurul fiecăreia din aceste trei accepții vor fi regrupate diversele forme ale investigației sau intervenției consilierului psiholog.

I. Bazele psihologice ale orientării

Se ia în considerare aci aspectul cel mai frecvent în activitatea consilierului : diagnosticul psihologic. Acest diagnostic este adesea redus, în mod nejustificat, la indicațiile unui simplu examen prin teste. De fapt, consilierul efectuează sinteza propriilor sale observații și a diverselor informații pe care i le aduc medicul, școala, familia și însuși elevul.

Confundarea diagnosticului psihologic cu folosirea testelor se datorește faptului că, pe parcursul unei lungi perioade, practica orientării s-a sprijinit, în mod esențial, pe o concepție a caracterului înnăscut al aptitudinilor, acestea din urmă fiind concepute ca unități funcționale stabile și măsurabile prin teste. Însă, așa cum se întîmplă adesea în evoluția disciplinelor științifice, folosirea anumitor instrumente conduce la contestarea doctrinei cu care erau legate la origine. Astfel că controalele de validitate, destinate să verifice valoarea prognostică a testelor, au atras abandonarea sau, cel puțin, profunda remaniere a teoriei clasice a aptitudinilor.

Fără să vrem să abordăm aici problema delicată a originii și a formării aptitudinilor, vom spune că posibilitățile diagnostice și prognostice ale metodei testelor depind de felul în care rezultatele psihotehnice sînt puse în legătură cu unele ansambluri care le depășesc.

Această atitudine relațională se poate dezvolta în trei direcții :

a) Ea se exprimă înainte de toate în recurgerea la etalonaje, adică în grija de a confrunta rezultatele unui elev cu performanțele medii ale grupului biologic, social sau școlar din care el provine, sau cu acelea ale grupului spre care ne propunem să-l orientăm. Se poate ajunge acolo ca eșantionul de referință să fie constituit din subiecți prezentînd unele particularități patologice.

Această primă formă, exclusiv statistică, a interpretării rezultatelor la teste, decurge în mod normal din concepţia clasică asupra aptitudinilor[1].

Alte forme, de natură adesea clinică, constau din a stabili o apropiere între diversele informaţii care sînt posibil de adunat despre un acelaşi elev.

b) Atitudinea relaţională constă, prin urmare, în a nota, pe un singur grafic, diferitele rezultate psihotehnice obţinute de un anumit individ şi din a interpreta profilul astfel obţinut în lumina unei largi informări psihologice şi psihopatologice.

În această interpretare, se ţine seama de reacţiile elevului în situaţia de examen. Se acordă, de asemenea, un spaţiu larg condiţiilor de viaţă ale copilului şi comportamentului său în diferitele medii care îl formează.

Referirea la situaţiile trăite de copil permite clarificarea problemei delicate a raporturilor dintre aptitudini şi interese. Se obişnuieşte adesea să se afirme în legătură cu aceasta că întodeauna ne interesăm de activităţile în care reuşim. Şi totuşi, diversele verificări ale acestei afirmaţii oferă cel mai adesea rezultate destul de neconvingătoare. De fapt, forţa legăturii observate între interese şi aptitudini depinde de natura şi de bogăţia experienţelor permise de mediile formatoare ale copilului ! Astfel, fetele, ale căror perspective profesionale sînt, în general, mai puţin variate decît acelea ale băieţilor, manifestă, mai puţin frecvent decît aceştia din urmă, interese în legătură strînsă cu aptitudinile.

Diversitatea activităţilor şcolare sau extraşcolare propuse copilului în momentul în care se desfăşoară examenul nu poate fi suficientă pentru a explica unele comportamente observate. Se convine, de asemenea, să se ia în consideraţie principalele evenimente care au marcat trecutul fiecărui individ.

c) De unde importanţa anamnezei, a studiului istoric al cazurilor de inadaptare sau de orientare. Este vorba, pentru consilier, de a obţine, pe calea chestionarelor sau a convorbirilor, informaţii cît mai precise privind condiţiile şi formele dezvoltării biologice, psihologice şi sociale ale copilului.

Diferitele elemente culese pe această cale se completează reciproc şi duc la exprimarea unui diagnostic prudent, susceptibil de a fi corectat în funcţie de indicaţiile furnizate de o anchetă sau de un examen complementar. În ceea ce priveşte prognosticul, conţinutul său depinde, în mare parte, de caracteristicile mediului care urmează să-l primească pe copil ca urmare a unei decizii de orientare sau de reeducare. În materie de orientare profesională, contraindicaţiile de ordin medical ocupă uneori un loc important în formularea avizului.

---

[1] Cititorul găseşte informaţii suplimentare privind metoda testelor în capitolul cansacrat „măsurii în psihopedagogie".

Din examenul psihologic pot decurge și alte urmări, aparent mai puțin decisive, pentru viitorul copilului. Astfel, adoptarea de către părinți sau educatori a unei atitudini noi față de elev, poate favoriza adaptarea școlară a acestuia din urmă și, în consecință, să pregătească în mod eficient procesul de orientare.

Acesta poate și trebuie să fie obiectul unor acțiuni educative mai sistematice decît cele care au fost pomenite anterior. Examenul psihologic este deci conceput ca un mijloc de control al efectelor imputabile unor asemenea acțiuni.

II. Orientarea este o formă de educație

Considerarea orientării ca o formă a pedagogiei pornește de la un punct de vedere aparent banal, după care examenul psihologic se efectuează asupra unor caracteristici modelate de diverse medii educative. Într-un cuvînt, faptul psihologic este de asemenea, un fapt pedagogic. Am indicat deja în ce mod evenimentele trăite de copil puteau să stimuleze, sau, din contra, să blocheze ciclul de acțiuni reciproce între interese și aptitudini. Controale recente, efectuate cu ajutorul unor tehnici de analiză factorială, relevă că modul de structurare a aptitudinilor școlare depinde, în mare parte, de factorii pedagogici[1]. În cazul acesta ni se pare normal să dorim să stăpînim acești factori și să introducem acțiuni educative de natură să faciliteze procesul de orientare, el însuși analizat prin prisma relațiilor sale cu anumite scopuri.

Această concepție educativă, care se bucură astăzi de o mare adeziune, s-ar putea rezuma astfel : psihologia orientării, departe de a fi redusă la simpla determinare a unor liste de aptitudini și interese, se prezintă mai ales sub forma unor investigații și intervenții destinate să definească spiritul, să precizeze mijloacele și să controleze efectele unei acțiuni pedagogice care urmărește, printre altele, să facă să participe copilul sau adolescentul la elaborarea proiectelor sale școlare sau profesionale. O asemenea acțiune se bazează, în mare parte, pe informația școlară, socială, economică și tehnică, atribuită într-o manieră individuală sau colectivă și adaptată la nivelul subiecților cărora li se adresează.

[1] Prin structurarea aptitudinile școlare înțelegem aici evoluția relațiilor care se stabilesc între performanțele realizate de același elev la diferite discipline. Vorbim de diferențierea aptitudinilor atunci cînd aceste performanțe tind să devină independente unele față de altele. Acesta este, de exemplu, cazul unui elev care obținea rezultate bune la matematică și rezultate mediocre la franceză. În cazul cînd rezultatele școlare tind să se echilibreze vorbim de integrarea aptitudinilor. Analiza factorială permite, printre altele, să fie evaluată la nivelul unui grup importanța proceselor de diferențiere și de integrare.

Mijloacele educative ale orientării îi privesc atît pe elevii care îşi vor continua studiile cît şi pe adolescenţii care la terminarea şcolarităţii obligatorii vor începe învăţarea unei meserii. Instrucţiunile ministeriale (Vezi B.O.E.N.[1] din 21 aprilie 1966) precizează în legătură cu aceasta locul tehnicilor de informaţie în cadrul formării profesionale de care vor beneficia elevii ciclului terminal.

Oricare ar fi nivelul considerat, obiectivele unei orientări educative sînt numeroase. Peste elaborarea proiectelor şi peste preferinţele şcolare şi profesionale, o informare obiectivă trebuie să permită individului să înţeleagă mai bine realitatea socială, economică şi tehnică, să se elibereze de unele stereotipii care falsifică reprezentarea asupra acestei realităţi, să dobîndească, totodată, o mare supleţe în adaptarea la schimbările rapide care afectează structurile lumii moderne. Confruntînd şcoala asupra vieţii, ea vizează să integreze diferitele conduite ale elevului şi să-l determine astfel pe copil sau pe adolescent să acorde o semnificaţie nouă muncii lor şcolare.

Tehnicile de informare au fost folosite chiar de la apariţia lor — la începutul secolului — de către primele oficii de orientare. Între cele două războaie mondiale, ele ocupau un loc de prim ordin în activitatea de consilier. După eliberare, în timp ce orientarea se dezvolta rapid — în urma aplicării decretului din 24 mai 1938 —, practica de informare, dimpotrivă, vedea micşorîndu-i-se considerabil cîmpul său de acţiune.

Printre factorii probabili ai acestui regres temporar trebuie să subliniem, pe de o parte, reticenţele legitime faţă de orice formă de propagandă unilaterală — timpul „întoarcerii la cultura pămîntului" era aproape —, pe de altă parte, faptul că acţiunea educativă a consilierului nu dispunea de suportul teoretic (teoria aptitudinilor) sau metodologic (metoda testelor) de care beneficia practica psihotehnică.

Pentru a contribui la umplerea acestei lacune şi inspirîndu-ne din opera lui Henri Wallon, noi am organizat începînd din anul 1950, în cadrul Serviciului de cercetări al I.N.O.P.*, o serie de experimente care ne-au dus la punerea bazelor unei psihopedagogii a orientării.

Această psihopedagogie consistă mai ales în controlul efectelor imediate sau îndepărtate, efemere sau durabile, intenţionate sau nu, care decurg din aplicarea unui program de informare. Asemenea efecte privesc preferinţele, atitudinile, reprezentările, cunoştinţele, activităţile de autoinformare şi alegerile efective. Ele depind de intervenţia diferiţilor factori, printre care se desprind : calităţile pedagogice ale informatorului, conţinutul raţional sau afectiv al informaţiei, caracteristicile psihosociologice ale elevilor şi natura mijloacelor puse în acţiune (îndrumări, filme, vizite, anchete, discuţii în grup, munci manuale

[1] B.O.E.N. — Buletinul oficial al Educaţiei Naţionale. *Nota trad.*

* I.N.O.P. Institutul naţional de orientare profesională. *Nota trad.*

sau inițiere tehnică). Ne putem imagina fără greutate amploarea programului de investigație care se oferă astfel cercetătorilor și practicienilor orientării.

Pentru a rămîne la rezultatele experimentelor pe care le-am efectuat cu elevi de treisprezece-patrusprezece ani, trebuie să subliniem importanța efectelor obținute în ceea ce privește atitudinile, gusturile și alegerile referitoare la profesiuni sau la modalitățile de formare a acestor atitudini, gusturi etc. Asemenea efecte nu se limitează numai la temele evocate în convorbirile prietenești sau în filme. Informarea creează atitudini noi, care se pot generaliza la diferite situații. Ea suscită la elev activitățile de autoinformare, care-l fac să-și restructureze registrul preferințelor școlare sau profesionale. Este ușor de înțeles interesul pe care-l prezintă pentru pedagogie generalizarea unor atitudini dobîndite și stimularea unui proces de autoinformare. Căci rolul școlii este mai puțin acela de a transmite o informație completă, și mai mult acela de a favoriza conduite active, în cursul cărora se elaborează proiecte tot mai bogate și mai realiste. În ceea ce privește informarea asupra aspectelor economice, sociale și psihologice ale realității profesionale, unele stereotipii, mai ales acelea privitoare la opoziția dintre munca fizică și munca intelectuală, constituie un obstacol serios în munca educatorului. Intervențiile cu caracter individual sînt în această privință mai eficiente decît acțiunile colective.

Atunci cînd orientarea școlară și profesională este privită dintr-o perspectivă educativă, o mare atenție trebuie să fie acordată tuturor experimentelor care se desfășoară în afara cadrului școlar. Să ne gîndim, de exemplu, la activitățile organizate de către societățile de binefacere sau de către diferitele cluburi în timpul liber.

Este neîndoielnic că multiplicarea anarhică a acțiunilor de informare poate comporta unele riscuri, mai ales dacă elevul nu dispune de un timp suficient pentru a-și face autoinformarea sau pentru a poseda, sub conducerea educatorului, cadre solide de referință. Dar o limitare prea strictă a acestor acțiuni ar putea duce la o propagandă unilaterală, căreia este inutil să-i mai subliniem pericolele. Căutarea unui echilibru între aceste două tendințe ne face să considerăm al treilea sens al noțiunii de psihopedagogie.

III. **Scopurile orientării**

Alegerea unei metode de orientare implică totodată adoptarea unui anumit punct de vedere asupra raporturilor dintre copil și adult, aderiunea la o anumită concepție asupra scopurilor educației și căutarea sau acceptarea formelor determinate ale adaptării școlare sau profesionale.

Astfel, sepcialistul care şi-ar consacra cea mai mare parte a activităţii sale evaluării caracteristicilor psihologice presupuse ca stabile la copil ar ajunge să considere într-un mod mecanic adaptarea individului la mediul său. El ar propune în mod unilateral soluţii privind viitorul copilului şi şi-ar situa sarcina în perspectiva unei selecţii sau a unei detectări numai a aptitudinilor puse în valoare de tehnicile de investigaţie. Într-un cuvînt, pentru el ar fi vorba de formarea unui om, desigur „eficient", dar incomplet, considerat mai ales din unghiul de vedere al capacităţilor direct utilizabile.

Unei astfel de atitudini i s-ar putea opune aceea care constă în a vedea în copil agentul activ al orientării proprii. Consilierul ar avea ca sarcină să stimuleze şi să ghideze acest proces de autoorientare, informînd elevul asupra posibilităţilor proprii, asupra diversităţii căilor care i se oferă. Acţiunea lui s-ar armoniza cu aceea a altor educatori şi ar contribui la realizarea unei formări integrale, echilibrate, care să răspundă totodată necesităţilor persoanei şi exigenţelor funcţiilor şcolare şi profesionale. Principiile şi obiectivele orientării ar fi atunci identice cu acelea ale „şcolii noi".

Fiecare dintre aceste două atitudini, rapid schiţate mai sus, nu se prezintă niciodată sub o formă pură. Dacă ţinem seama de formaţia dobîndită şi de mijloacele de care dispune, practicianul orientării este silit să se apropie de una sau de cealaltă, dar acţiunea lui ţinînd adeseori de amîndouă deodată.

Adoptarea celei de-a doua atitudini, fără îndoială mai satisfăcătoare şi mai conformă cu spiritul şi cu necesităţile timpurilor noastre, nu se realizează fără a face faţă unor probleme grele privind finalităţile educaţiei.

În această privinţă, este bine să subliniem ambiguităţile oricărei pedagogii a informaţiei. Să luăm cîteva exemple. Cînd se explică, pentru fiecare meserie prezentată adolescentului, legătura concretă care uneşte învăţămîntul general cu practica profesională, n-ar trebui să existe teama de a polariza atenţia elevilor asupra disciplinelor utilitare ?

În plus, nu cumva copiii riscă să se abată de la unele profesiuni sau să respingă orice perspectivă de promovare atunci cînd educatorul insistă prea mult asupra exigenţelor intelectuale sau şcolare ale situaţiilor la care un mare număr de copii ar putea avea acces, într-un termen mai scurt sau mai lung ? De altfel, consilierul mai trebuie să rezolve o contradicţie ce poate fi întîlnită în legătură cu alte aspecte ale acţiunii educative. Căci, în adevăr, pornind de la iniţierea într-un număr limitat de teme sau activităţi, el trebuie să pregătească elevul să înfrunte o lume diferită, complexă şi mereu schimbătoare. Este oare posibil ca el să propună copiilor opţiuni precise din moment ce organizarea unui proces de formare polivalentă a elevilor şi evoluţia structurii profesiunilor vor aduce cu ele o reînnoire a alegerii sau, cel puţin, o modifi-

care a semnificațiilor legate de o aceeași profesiune ? Familiarizînd elevii cu noțiunea de educație permanentă, s-ar putea să-i sprijinim în conceperea unor noi legături între diferitele momente ale formării generale sau tehnice.

Ajungem astfel să subliniem, o dată mai mult, continuitatea procesului de orientare și grija de a proiecta acțiunile de informare la toate etapele vieții școlare. Printre diferitele măsuri generale se va reține necesitatea de a institui, începînd chiar cu școala generală și în folosul tuturor elevilor, o adevărată inițiere tehnică, strîns legată de celelalte activități școlare. Atunci, la nivelul claselor a III-a ale învățămîntului secundar, orientarea spre secțiile tehnice va avea o valoare pozitivă, se va baza pe o adeziune personală. Ea va înceta de a mai avea, pentru unii elevi, semnificația unei dojeniri, iar pentru alții, semnificația unei eliberări față de sarcinile școlare.

IV. **Consilierul-psiholog și educatorul**

Dacă, în domeniul orientării, dorim să substituim o psihopedagogie științifică unei psihopedagogii implicite — ale cărei postulate, deseori contestabile, comandă încă multe atitudini ale educatorilor —, atunci este necesar să se întreprindă încă numeroase experimente. Să ne gîndim, de exemplu, la folosirea, care se realizează sau care s-ar putea realiza, a unor tipologii sumare.

Inițiativa experimentelor de orientare poate aparține tot atît de bine psihologului cît și educatorului, dar punerea în acțiune a mijloacelor, precum și controlul rezultatelor implică în permanență colaborarea a doi specialiști. Căci valoarea rezultatelor unei psihopedagogii științifice depinde de existența unui minimum de formare, comun psihologilor și educatorilor.

Cele trei sensuri la care pare să răspundă noțiunea de psihopedagogie justifică, fiecare în felul lui, colaborarea dintre consilierul-psiholog și educator.

Această colaborare este necesară, mai întîi, datorită adoptării unei atitudini raționale în materie de interpretare a faptelor psihologice. Este cerută apoi de caracterul fundamental educativ al actului de orientare. În sfîrșit, este legitimă prin grija, comună consilierului și pedagogului, de a aborda în mod rațional problema delicată a scopurilor educației.

ANTOINE LÉON
Asistent principal la Facultatea de litere și de științe umaniste din Paris

Bibliografie

1. Orientarea şcolară (Roger Gal)

Baumgarten, *Les examens d'aptitude professionnelle* (Dunod).

S. Chamboulant, *Manuel de psychologie appliquée* (Payot).

Claparède, *Comment diagostiquer les aptitudes chez les écoliers* (Flammarion).

P. Dague, R. Gal *L'entrée en 6e* (Pour 1 ère nouvelle, nr. 18, 1960).

M. Debesse, *Les étapes de l'éducation* (P.U.F.).

R. Gal, *L orientation scolaire* (P.U.F.). — *La Réforme de l'enseignement et les clases nouvelles* (Presses d'Ile-de-France). — *Ou en est la pédagogie ?* Corréa

C. Lefèvre, *Le professeur psychologue* (P.U.F.).

P. Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle* (Gallimard).

H. Piéron, *Traité de pshchologie appliquée*, t.I. — *Psychologie différentielle*, t.I. — *L'utilisation des aptitudes*, t.III (P.U.F,),

.H. Piéron, Debesse, *La formation éducative* (P.U.F.).

Reuchlin, *L'orientation dans l'enseignement du second degré* (B.I.N.O.P., 1959).

C. Spearman, *Les aptitudes de l'homme, leur nature et leur mesure* (Conservatoire des Arts et Métiers).

Vernon, *Les aptitudes humaines*, tr. fr. (P.U.F.).

H. Wallon, *Principes de psychologie appliqueé* (Colin).

H. Wallon, O. G. Brunschwig, *La classe de 6e* (Enfance, nr. 1, 1960).

2. Orientarea profesională (Antoine Leen).

1. G. Antoine et autres, *Orientation scolaire et professionnelle dans le monde contemporain* (I.P.N., 1964).
2. J. Drevillon, *L'orientation scolaire et professionnelle* (P.U.F., 1966).
3. R. Gal, *L'orientation scolaire* (P.U.F., 1946).
4. A. Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* (P.U.F., 1957).
5. A. Léon, *Formation générale et apprentissage du métier* (P.U.F., 1965).
6. P. Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle* (Gallimard, 1945).
7. H. Piéron et autres, *L'utilisation des aptitudes. Orientation et sélection professionnelles* (P.U.F., 1954).
8. M. Reuchlin, *L"orientation pendant la période scolaire. Idées et problèmes* Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1964.

Psihologii școlari

A rezerva doar cîteva pagini din această carte pentru psihologii școlari poate părea prea puțin față de importanța lor numerică și față de posibilitățile lor mari. Munca acestei mici echipe de pionieri care, din 1945, îndeplinește sarcini în cadrul învățămîntului public francez merită să fie cunoscută. Pentru că, oricît ar fi încă de restrînsă, experiența psihologilor școlari a permis să se dovedească necesitatea unei observații sistematice și continue asupra copilului în mediul său școlar. Ea a arătat ce metode și ce instrumente se pot folosi în această observație. Punerea în aplicare a actualei reforme a învățămîntului scoate în relief o serie de probleme și de exigențe asupra cărora, de aproape cincisprezece ani, psihologii școlari n-au încetat să atragă atenția și să le cerceteze.

La sfîrșitul anului 1945, un profesor din Grenoble, M. Andrey, care fusese student la Institutul de psihologie al Universității din Paris, a reușit să-l determine pe M. Richand, inspectorul Academiei din Isère, să se intereseze de proiectul deschiderii unui centru de psihologie școlară. Cîteva luni mai tîrziu, informat de acest prim succes, d-l David, pe atunci director al Serviciilor de învățămînt din Sena, numea, în calitate de psihologi școlari la Paris și împrejurimi, șapte profesori ce primiseră aceeași formație psihologică. În anul următor, datorită d-lui Beslais, director al Învățămîntului de gradul întîi, această mică echipă se lărgea ; în același timp, erau create centre noi la Lyon și Besançon. În fine, în 1948, d-l Monod, director al Învățămîntului de gradul doi, autorizînd generalizarea experienței la cîteva licee, acorda acestei experiențe deplina ei semnificație, asigurîndu-i continuitatea de-a lungul întregii școlarități.

Psihologii școlari respectivi, atașați astfel pe lîngă unele unități de educație națională, erau toți membri ai corpului didactic, care renunțaseră la funcția lor pentru a se dedica în mod voluntar acestei noi activități. Ei munceau în licee sau școli și adeseori se întruneau, pentru a-și face cunoscute lucrările, la Laboratorul de psihologie a copilului, unde dobîndiseră formația lor psihologică generală, sub conducerea lui M. Zazzo.

Două congrese, unul la Centrul Internațional de studii pedagogice, la Sèvres, în 1949, altul la Grenoble, în 1950, au atras atenția practicienilor și specialiștilor în pedagogie asupra interesului pe care îl prezintă

aceste lucrări. Atunci s-a făcut cunoscut faptul că — după cum declara în *Le Monde* A. Le Gall, inspector la Academie în acel timp —, „psihologia şcolară şi-a dovedit de acum valoarea şi a cucerit dreptul la existenţă".*

Cîteva săptămîni mai tîrziu, printr-un decret al ministrului educaţiei naţionale, s-a creat un comitet inter-direcţional însărcinat să „pregătească, să ajute şi să coordoneze activitatea psihologilor şcolari, să studieze problemele ridicate de înfiinţarea posturilor lor şi să propună direcţiilor interesate şi ministrului măsurile comune pentru cele patru grade de învăţămînt de care sînt legaţi". Acest comitet a elaborat două rapoarte pe care le-a transmis ministerului. Cele două rapoarte puteau să constituie baza pentru organizarea psihologiei şcolare şi ele urmau să deschidă calea întocmirii unui statut al psihologilor şcolari.

Acest statut nu a fost încă promulgat pînă în prezent, iar psihologii şcolari, care n-au ezitat să se angajeze într-o experienţă a cărei urgenţă şi semnificaţie o resimţeau în întregime, rămîn totuşi într-o situaţie administrativă precară. Astfel, în 1954, psihologia şcolară a fost aproape complet înlăturată la Paris pentru învăţămîntul de gradul întîi. Dar ea cunoaşte astăzi un nou început şi există speranţe serioase pentru dezvoltarea ei. Prin urmare, mai mult ca oricînd trebuie să dorim ca o organizaţie generală, permiţînd recrutarea şi formarea unor noi psihologi, să aducă totodată garanţii de stabilitate acelora care, cu preţul unor sacrificii neîndoielnice, au rămas credincioşi acestei experienţe în condiţii grele şi pline de nesiguranţă.

De altfel, specialiştii străini au recunoscut de mult timp opera săvîrşită în Franţa de către psihologii şcolari ; acest lucru se poate constata prin broşura editată de Biroul Internaţional de Educaţie, începînd din anul 1948, sau prin comunicările prezentate la colocviul ţinut sub auspiciile UNESCO la Hamburg, în 1953.

În proiectul de reformă a învăţămîntului, elaborat de comisia ministerială de studii, prezidată de către Paul Langevin, apoi de către Henri Fallon, proiect predat Ministerului Educaţiei Naţionale în 1947, se găseşte, pentru prima dată, o analiză detaliată a ceea ce ar putea fi numit „controlul psihologic al elevilor"[1]. Acest control ar trebui să prezinte trei aspecte. Mai întîi, să „determine, eventual pentru fiecare copil în parte, cauzele intelectuale, caracteriale sau sociale ale conduitei lui de şcolar"[2], şi astfel, cu ajutorul unor examinări psihologice, „să contribuie la orientarea şcolară a copiilor"[3]. Apoi „să aprecieze consecinţele psihologice ale metodelor educative",[4] şi astfel „numai probe psihologice bine alese pot permite să se stabilească acest bilanţ"[5]. În fine, să se adapteze programele la aptitudinile proprii fiecărei vîrste, şi aici de asemenea „precizia nu este posibilă fără folosirea unor criterii psihologice"[6]. Totodată, se insistă asupra necesităţii de a încredinţa aceste sarcini unui

* A. Le Gall, *Le Monde*, 27 decembrie 1950.

I—6. *Cf. La Réforme de l'Enseignement Projet* (Paris, 1947).

specialist în metode psihologice, care să aibă o formație pedagogică, o practică școlară și care să fie eliberat de orice alte sarcini școlare, dar să rămînă, ca și personalul din învățămînt, „sub responsabilitatea autorităților universitare"[1].

Prezentat astfel în diferitele lui etape, acest program de lucru se inspira, în unele privințe, dintr-o serie de experimente anterioare ; încercări în general izolate, deseori prea puțin sistematizate și lipsite de continuitate, dar care permiseseră să se întrevadă unele aspecte esențiale ale rolului psihologului în școală. Dintre aceste experimente, unele fuseseră efectuate în licee încă din anul 1934 de către D. Weinberg, S. Chamboulant și de către noi. Roger Gal, colaborînd la instalarea „claselor de orientare", create de Jean Zay în 1936, contribuise la punerea bazei unei orientări școlare progresive și continuie. Iar în alte părți, se depuneau eforturi analoge, la Angleur de exemplu, unde d-ra Jadoulle oferea exemplul a ceea ce putea realiza „un laborator pedagogic în acțiune"*.

Această intervenție a psihologilor școlari era deci necesară de mult timp ; în 1930, Jean Piaget scria : „Experiența pedagogică, controlată prin mijloace științifice, este mai instructivă pentru psihologie decît toate experimentele de laborator ; dar genul de experimente care comportă astfel de cercetări nu poate fi efectuat decît de către educatori sau de către unii practicieni și psihologi școlari reuniți"**.

★

Activitatea psihologilor școlari nu se reduce deci la observații sau la examinări ocazionale și limitate. Așa cum a precizat R. Zazzo : „Psihologul școlar nu are probleme care să fie numai ale lui. Rolul său constă în a încerca să rezolve problemele școlii"[2]. Experiența lui practică de profesor, formația lui de psiholog îl fac capabil să-și asume acest rol, participînd din plin la viața de zi cu zi a școlii.

Chiar de la începerea din toamnă a școlilor, psihologii pentru gradul întîi și al doilea de învățămînt au încercat, în permanență, să stabilească, pentru fiecare clasă, o situație a efectivelor de elevi în funcție de vîrsta acestora. O astfel de muncă, anostă în aparență, este indispensabilă pentru cunoașterea în mod concret condițiile de adaptare proprii fiecărui școlar, precum și pentru a determina, la nivelul grupului, ritmul și modalitățile de progres școlar. Datorită unor astfel de situații s-a putut înțelege mai bine „în ce limite de întîrziere sau de avans se stabilește

[1] Cf. *La Réforme de l'Enseignement*· Projet (Paris, 1947).

* A. Jadoulle, *Le Laboratoire pédagogique au travail* (Editions du Scarabée, Paris).

** J. Piaget, *Le jugement moral chez les enfants* (P.U.F., Paris)

[2] R. Zazzo, *La psychologie scolaire en 1952* („Enfance", număr special, V, 1952).

normalitatea şcolară"[1]. Pe această cale s-a putut pune în valoare caracterul, prea adeseori factice, al acelor noţiuni, atît de curent folosite, care sînt cele de întîrziere şi de normalitate. Dacă, în adevăr, vrem să admitem că ceea ce este normal este echivalent cu ceea ce este mai frecvent, atunci rămînerea în urmă devine normală. Un fapt este incontestabil : creşterea numărului de copii rămaşi în urmă, „astfel că, la sfîrşitul şcolarităţii, elevii au, în medie, un an mai mult decît se prevede în mod oficial"[2].

Psihologii şcolari pentru gradul întîi de învăţămînt au atras atenţia asupra acestor probleme şi au efectuat în acest sens primele anchete. Astfel de anchete au fost ulterior reluate pe o scară mai largă de către R. Gal, cu concursul Societăţii franceze de pedagogie.

Şi tot datorită psihologilor, în învăţămîntul de gradul al doilea s-au întreprins studii asupra etapelor optime de progres şcolar şi asupra cauzelor repetenţiei sau ale exmatriculării elevilor intraţi în clasa a VI-a la vîrsta obişnuită. Dificultăţile sau încetinirea în progresul şcolar nu sînt, de altfel, cum s-ar putea crede, imputabile numai greutăţilor individuale de care se lovesc elevii sau liceeni. De foarte multe ori, ele se explică prin unele exigenţe ale programelor şcolare înseşi. Cercetările privind formarea deprinderii de citit, a deprinderilor ortografice, privind predarea matematicilor — cercetări efectuate în echipe în care erau asociaţi profesori şi psihologi — au permis să se pună în valoare condiţiile cele mai favorabile unor achiziţii precum şi etapele referitoare la achiziţiile respective. Fără să se limiteze la aprecierea nivelului de elaborare a unor automatisme de bază — cititul, scrisul, aritmetica —, aceste echipe, angajate astfel în cercetări de pedagogie experimentală, au putut analiza mecanismele fundamentale ale asimilării unor noi discipline în cursul şcolarităţii : limbile clasice, limbile vii, algebra, geometria etc.

Participînd la asemenea cercetări, psihologii şcolari nu îşi depăşeau atribuţiile, ci, dimpotrivă, puneau mai bine în valoare adevăratele caracteristici ale muncii lor psihopedagogice. fără îndoială, uneori ei au auzit exprimîndu-se îngrijorări, formulîndu-se rezerve în legătură cu aceste anchete, cu aceste probe, cu aceste măsuri la care au recurs şi pe care unii le considerau ca pe un fel de amestec al laboratorului în activitatea şcolară, ca pe o încercare de a transforma copiii în cobai, ca pe un mod abuziv de a folosi exerciţiile şcolare în scopuri extraşcolare.

Aceste obiecţii nu sînt noi. Ele au fost adresate tuturor acelora care au dorit să lege învăţămîntul de cunoaşterea psihologică a copilului. Ele cristalizează toate neîncrederile şi însumează toate opoziţiile. Ar fi suficient să se cunoască îndeaproape principiile şi condiţiile de lucru ale psihologilor şcolari pentru a se înţelege cît de nedrepte şi cît de necu-

[1] şi [2] R. Zazzo et M. Dabont, *Répartition des écoliers parisiens* („Enfance", număr special, V. 1952).

noscătoare ale realităților școlare sînt asemenea obiecții. Faptul de a se recurge la metodele psihologiei aplicate reprezintă, în adevăr, apelul la tehnici obiective, cu o utilizare standardizată, cu o evaluare etalonată. Aceasta nu înseamnă însă că psihologii școlari adoptă, fără rezerve, orice instrumente ieșite din arsenalul psihotehnicii și nici că ei au o încredere oarbă într-o „testologie" fără nuanțe. Dimpotrivă, după ce și-au selectat problemele pentru studiu și după ce și-au formulat ipotezele de lucru, de cele mai multe ori ei au încercat să pună la punct propriile lor instrumente, dînd astfel cea mai bună dovadă de exigență sporită și de luciditate. Adeseori, ei au fost primii care au denunțat folosirea unor instrumente perimate sau care au cerut un control mai sever și garanții mai riguroase în legătură cu folosirea lor. Mai ales, n-au ezitat să sublinieze dificultatea pe care o prezintă efectuarea unei prognoze privitoare la reușita școlară numai cu ajutorul testelor, să sublinieze imposibilitatea de a se asimila situația-test cu situația școlară reală și de a se aprecia una prin intermediul celeilalte.

În multe privințe, psihologia școlară permite să se evite excesul în folosirea testelor. Un test este o constatare imediată, privită prea des ca o judecată fără drept de apel și ca un mijloc legitim de selecție. Psihologia școlară necesită și presupune o observare continuă, prudentă și din ce în ce mai profundă, un control reînnoit. Nu uși care se închid, ci căi care se deschid pe măsură ce evoluția copilului decurge în direcții mai certe. Testul oferă garanții aceluia care le caută, și el mai curînd pune probleme, decît rezolvă. Oricare ar fi rigurozitatea cu care se aplică, oricare ar fi precizia prelucrărilor statistice, testul nu este suficient pentru el însuși. Limitat chiar de această rigurozitate, el se prezintă astfel și prin detalierea pe care o implică, prin aspectul fragmentar al concluziilor la care se ajunge prin intermediul lui. El constituie un punct de pornire ; dar nu poate conduce singur la un diagnostic, cu atît mai puțin la un prognostic. Este un prilej de a se mobiliza unele mecanisme ale celui testat ; nu lasă însă să se afle dacă nu cumva mai intervin și altele și nici cum intervin acestea. Asupra echilibrului complex al funcțiilor psihice, el nu furnizează decît date parțiale. Iar repetabiltatea, care ar putea proba testul, ar duce mai ales la modificarea lui ; aceasta l-ar determina să-și piardă efectul de șoc și noutatea, l-ar face să-și nege o calitate care este esențială pentru a evalua adaptarea subiectului și randamentul acestuia.

Numai o solidă experiență în utilizarea tehnicii psihologice poate deci să asigure psihologilor școlari independență și autoritatea necesară. Astfel, ei vor fi feriți și de o încredere naivă în teste ; totodată au posibilitatea să denunțe pagubele pe care testele le-ar provoca. Psihologii școlari analizează rezultatele în funcție de un scop care trebuie atins și nu în funcție de o demonstrație sau de o polemică care ar trebui alimentată.

Din această perspectivă deci trebuie să apreciem locul acordat de către psihologii școlari studiilor de psihologie individuală. Nu înseamnă

însă că ei se interesează numai de „cazuri", de „copiii problemă" sau de copiii deficienţi. Dar sînt chemaţi în permanenţă să-şi spună părerea asupra copiilor cu dificultăţi, aceste dificultăţi putînd avea cauze multiple. Iar examenul psihologic al copilului trebuie să permită inventarierea tuturor factorilor care pot să stea la originea greutăţilor în munca pedagogică.

Cu toate acestea, psihologul şcolar nu pretinde, în nici o împrejurare, să intervină în locul profesorului cu atît mai puţin în locul medicului. El nu învaţă pe nimeni şi nici nu vindecă, ci după cum spune un profesor de liceu, „foarte discret în acţiunea lui, cu multă măsură în sfaturile lui, pe care de altfel nu le dă niciodată decît cînd i se solicită şi, totodată, încrezător în valoarea testelor folosite şi circumspect în interpretarea lor, el poate adăuga o recoltă de observaţii preţioase la acelea pe care noi le culegem în fiecare zi, în timpul lecţiilor, asupra elevilor care ne sînt încredinţaţi".

Alături de aceste examinări individuale, este necesar să semnalăm importanţa şi amploarea examinărilor sistematice consacrate, chiar de la începutul fiecărui an şcolar, tuturor elevilor de la diferite secţii ale unei clase şi, mai ales, tuturor elevilor care intră în casa aVI-a. Astfel, chiar de la învestirea ca psihologi şcolari, ei au contribuit din plin la asigurarea acestei orientări şcolare, care de atunci este reglementată prin texte oficiale. Chiar din acel moment, ei au început să pună la punct o primă formă de dosar şcolar, destinat să fie ţinut în permanenţă la zi — sub direcţia şefilor secţiilor de învăţămînt — de către profesori şi psihologi şi să însoţească copilul de-a lungul întregii lui şcolarităţi. Chestionarele pentru părinţi pe care le-au elaborat şi folosit sînt aproape la fel ca acelea care se recomandă în prezent în învăţămîntul public, la nivelul ciclului de observare. În sfîrşit, participarea regulată a psihologilor şcolari la consiliile de clase au devenit încă de cincisprezece ani un fapt.

Acest interes faţă de problemele clasei a VI-a demonstrează că, încă de mult timp, psihologii şcolari au căpătat conştiinţa semnificaţiei — psihologică şi pedagogică în acelaşi timp — a acţiunii lor, precum şi conştiinţa necesităţii de a corela permanent aceste două modalităţi de cunoaştere a copilului. Este necesar însă să insistăm asupra prudenţei cu care psihologul şcolar prezintă şi foloseşte propriile lui concluzii. El cunoaşte şi se teme de pericolul unui depistaj colectiv şi sumar, care riscă să nu cadă decît la o selecţie. „Observator permanent" al copilului în mediul şcolar, el atribuie cel mai mare preţ duratei şi continuităţii acestei observări : o astfel de observare constituie, în adevăr, controlul cel mai eficient al acţiunii sale.

Astăzi nu se mai pune la îndoială importanța considerabilă a psihologiei școlare. Este cel mai mare omagiu ce se poate aduce psihologilor școlari : psihologia școlară este opera lor. Ea nu poate progresa fără dînșii.

H. GRATIOT-ALPHANDÉRY
Director adjunct al Laboratorului de psihobiologie a copilului
(Școala practică de înalte studii)

Bibliografie

H. Piéron, *Traité de psychologie appliquée*, 1, VII (Paris, P.U.F., 1959) (G. Mialaret. *Les applications de la psychologie au domaine scolaire).*

W. D. Wall, *La psychologie au service de l'école.* Documents pédagogiques internationaux, U.N.E.S.C.O., Edit. Bourrelier, Paris, 1959.

Enfance (numere speciale) : *La psychologie scolaire* (P.U.F., Paris, 1952); *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire* (P.U.F., Paris, 1954); *La classe de 6°* (Paris, 1960)

Le cycle d'observation : *Publications pédagogiques* (I.P.N., Paris, 1960).

În loc de concluzii

De fapt, o carte de psihologie nu pretinde o încheiere. Ea încearcă să oglindească nivelul cunoștințelor noastre la ora actuală ; rezultatele pe care se sprijină sînt deci provizorii, și cercetări noi modifică, fără încetare, punctele noastre de vedere și situația cunoștințelor pe care le posedăm. În plus, prezenta lucrare insistă în special asupra psihologiei vîrstei școlare și își propune să ducă studiul copilului pînă la maturitate — un motiv în plus pentru a nu conchide asupra dezvoltării însăși, adolescența fiind analizată pe scurt și numai în ceea ce privește începuturile ei.

În același timp, în momentul închiderii acestui „Caiet" colectiv, la care și-au adus contribuția mai mult de douăzeci de autori și al cărui conținut echivalează, de fapt, cu acela al unei cărți voluminoase, cititorul va simți, fără îndoială, necesitatea de a-și regrupa impresiile și de a căpăta o viziune de ansamblu asupra acestui studiu. Observațiile care urmează îl vor ajuta poate în această tentativă a sa.

Prima observație se referă la conținutul cărții. În ciuda varietății capitolelor, ceea ce ea conține este încă puțin în raport de ceea ce îi lipsește. Pentru a nu ne întinde peste măsură, au trebuit să fie sacrificate multe dintre aspectele conduitelor de creștere sau dintre aplicațiile psihologiei în educație. Astfel, a fost necesar să ne declarăm mulțumiți numai cu studierea a două „deficiențe" ale caracterului : lenea și minciuna. De asemenea, ne-am limitat la exemplul psihologilor școlari, cînd în fond ar fi trebuit să fie prezentată activitatea centrelor psihopedagogice, a centrelor de observație și a altor servicii care acționează în vederea realizării celei mai bune igiene mentale a copilului. A fost lăsat la o parte, printre altele, studiul psihologic al tinerilor inadaptați, care constituie obiectul unui alt volum al Colecției ; și totuși, chiar la copilul numit „normal" se întîlnesc destule anomalii ușoare, pe care, dacă nu vrea să riște să le agraveze printr-o atitudine neîndemînatică, un educator trebuie să le cunoască.

Cu toate acestea, astfel de aspecte ale psihologiei nu au lipsit din procupările autorilor ; ca o mărturie în acest sens stau numeroase pasaje ale cărții de față. Limitarea și izolarea anumitor elemente din psihologia copilului cu scopul de a fi studiate nu sînt posibile fără a cădea în arbitrar. Există o unitate a conduitelor de creștere, așa cum există o unitate a igienei mentale a copilăriei.

Ce este un copil ? întreba, nu fără maliţiozitate, J. Chateau, la începutul acestei cărţi. Capitolele care urmează după al său i-au confirmat răspunsul şi l-au completat.

Acest răspuns, trebuie să recunoaştem, a variat în funcţie de epoci. Acum o jumătate de secol, eram sensibili mai ales la diferenţele de nivel dintre viaţa mentală a copilului şi a adultului ; ceea ce frapa atunci însemna, în acelaşi timp, slăbiciune şi ignoranţă, cu alte cuvinte, lipsă de experienţă. Între cele două războaie mondiale se deschide o nouă perspectivă : se insistă asupra deosebirilor calitative dintre cele două niveluri ale vieţii mentale. Reluînd şi precizînd o idee genială a lui J. J. Rousseau, psihologii au arătat că copilul are propriile sale structuri mentale. Noi, în munca educativă, uităm acest lucru încă destul de des, iar metodele folosite ar trebui să ţină mult mai mult seama de această realitate psihologică, de ceea ce are ea deosebit faţă de vîrsta maturităţii. În acelaşi timp, nu trebuie să se uite că copilul şi adolescentul vor fi bărbatul sau femeia de mîine. Ei tind spre starea adultă printr-o mişcare naturală. Esenţialul pentru educator este să nu forţeze prematur această mişcare, altfel spus, să nu sară peste etapele dezvoltării.

De la un timp, psihologia copilului se interesează, din ce în ce mai mult, de interconexiunile dintre copil şi mediile sale de viaţă, adică familia, şcoala şi, mai tîrziu, mediul profesional. Plecînd de la puncte de vedere diferite, psihologia comportamentului, psihanaliza şi psihologia socială au demonstrat că copilul nu poate fi studiat în mod izolat, că el nu poate fi înţeles decît în funcţie de mediul său. O altă direcţie caracteristică progresului în interpretarea copilăriei este aceea care subliniază diferenţele, determinate de medii, sexe, indivizi, conducînd — prin cercetări longitudinale asupra dezvoltării, cu alte cuvinte individuale— psihologia diferenţială pînă la studierea genetică a evoluţiei infantile.

Aceste preocupări noi nu au făcut să devină perimate interpretările care le-au precedat, ci dimpotrivă. Rămîne adevărat că copilul mic este slab şi lipsit de experienţă, că gîndirea sa sincretică, impulsurile sale afective, sociabilitatea elementară sînt trăsăturile care îl deosebesc de adulţi. Dar astăzi căutăm să aşezăm evoluţia sa mentală în întreg contextul social, înţelegînd-o astfel mai bine. Lucrarea de faţă răspunde acestei preocupări.

Pe măsură ce copilul se dezvoltă şi posibilităţile lui se măresc, motivaţia conduitei sale se îmbogăţeşte, iar diferenţele individuale se precizează. Copilul devine treptat un adult, o fiinţă de o prodigioasă complexitate, pe care ne ajută să o înţelegem mai bine tocmai cunoaşterea trecutului său infantil. Aceasta este, fără îndoială, concluzia majoră ce se degajă din studiul psihologic al copilului, a acestui copil pe care poetul Woodsworth l-a numit aşa de bine „tatăl adultului".

MAURICE DEBESSE

BUCUREŞTI LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BIBLIOTECA

Cuprinsul detaliat

Cuvînt înainte — M. Debesse 5
Psihologia copilului de astăzi — M. Debesse 7
I. Necesităţile la care răspunde psihologia copilului 8
II. Istoria conduitelor de creştere 10
III. Problemele actuale ale psihologiei copilului 14
IV. Unitatea psihologiei copilului 20

Ce este un copil ? — J. Chateau 21

1
Psihologie genetică

Prima vîrstă — I. Lézine 27
I. Studii asupra comportamentului nou-născutului 27
II. Probleme practice şi metode experimentale prin care ele pot fi rezolvate 28
III. Metoda testelor 29
IV. Mediul de viaţă al copilului şi igiena lui generală 30
V. Noţiuni privitoare la dezvoltarea sugarului şi a copilului mic . 32
VI. Tendinţele actuale ale pedagogiei nou-născutului 35

Evoluţia copilului de la doi la şase ani — R. Zazzo 39
I. Vîrstele sau stadiile dezvoltării 39
II. Copilul de doi ani 42
III. Copilul de şase ani 44
IV. Psihologia băieţilor şi a fetelor 47

Problemele psihopedagogice ale vîrstei preşcolare — B. Minne . . . 50
I. Copilul la vîrsta preşcolară 51
II. Adaptarea la viaţa colectivă 52
III. Mediul grădiniţei 53
IV. Selectarea şi organizarea activităţilor 54
V. Grădiniţa şi familia 56

Evoluţia gîndirii şcolarului — E. Michaud 59
I. În jurul vîrstei de şase ani 6
II. În jurul vîrstei de nouă ani 6
III. În jurul vîrstei de doisprezece ani 6

Problemele psihopedagogice ale vîrstei şcolare — J. Naud-Ithurbide .
I. Autonomie şi convergenţe 7
II. Poziţia problemelor psihopedagogice 7
III. Problema generală a structurilor 7

olescentul — M. Debesse
I. Schema evoluției 87
II. Situații-tip 91
III. Evenimentele 94
IV. Problemele pedagogice 95

2
Psihologie funcțională

Viața corporală și educația fizică a copilului — R. Jeudon 9
I. Personalitatea motorie 98
II. Atitudinile și gestul 100
III. Factorii determinanți ai motricității 102
IV. Cazul copiilor întîrziați 102
V. Educația fizică și funcțiunile mentale 103
VI. Sporturile și formarea caracterului 104

Viața afectivă a copilului — Ph. Malrieu 107
I. Trebuințele vitale și educarea lor 110
II. Emoțiile 112
III. Plăceri, dureri, dorințe, rolul lor în elaborarea conduitelor . . 117
IV. Evoluția sentimentelor 12

Dezvoltarea percepției la vîrsta preșcolară — J. Vedrine 127
I. Cum percepe copilul la trei ani 127
II. Dezvoltarea dirijată a percepțiilor 130
III. Formarea indirectă a percepțiilor 134

Activitatea copilului de vîrstă școlară și educarea lui — H. Brulé . . . 139
I. Motricitatea copilului 139
II. Activitatea și viața școlară 141
III. Resursele imitației 143
IV. Activitate și motivație 145
V. Jocul și munca 147
VI. Deprinderea 149
VII. Educație și activitate 150

Limbajul copilului — M. Vincent . . . . . .
I. Materialul fonetic . . . . . .
II. Funcția simbolică . . . . . .
III. Etapele în asimilarea limbajului . . . . . .

Jocul copilului — J. Chateau . . . . . .
Natura jocului infantil . . . . . .
II. Evoluția jocurilor infantile . . . . . .
III. Sociologia jocului infantil . . . . . .
IV. Consecințe pedagogice . . . . . .

Modalitățile de exprimare la copil și desenul — J. Favez-Boutonier

Asimilarea cunoștințelor — J. Naud-Ithurbide . . . . . .
I. Aspecte funcționale . . . . . .
II. Interes și elan . . . . . .
III. [illegible] . . . . . .
IV. Actul de a învăța . . . . . .
V. Folosirea memoriei în școală . . . . . .

Viaţa socială şi activitatea în grup — R. Cousinet . . . . . .

I. Izolarea pedagogică . . . . . .
II. Falsa viaţă socială . . . . . .
III. Viaţa socială reală . . . . . .
IV. Munca în grupuri . . . . . .

Condiţionarea conduitelor în mediul şcolar — Evart-Chmielniski . 217

I. Mecanismul reflexelor condiţionate 217
II. Condiţionarea 221
III. Decondiţionarea: înlăturarea noţiunilor greşite şi a conduitelor rău adaptate 222 225
IV. Concluzii . . . . . .

3
Psihologie diferenţială

Caracter şi caractere M. Debesse 227

I. Necesitatea de a cunoaşte caracterul copiilor 227
II. Dificultăţile acestui studiu 229
III. Evoluţia caracterului 232
IV. Tipuri şi categorii de caracter 235

Copilul leneş — G. Mauco 239

I. Cauzele fizice ale lenei 240
II. Cauzele de natură pedagogică şi intelectuală 241
III. Cauzele afective şi caracteriale 244

Minciuna şi mărturia la copii — L. Verel 253

I. Ce este minciuna 253
II. Pentru ce şi cum minte copilul? 254
III. Mărturiile copiilor 260
IV. Alterări ale adevărului şi educaţia 264

Elevii şi elevele — Ch. Bried 269

I. Semnificaţia fiziologică şi psihologică a sexelor 269
II. Cercetarea şi înregistrarea diferenţelor 270
III. Aptitudini fizice şi intelectuale 271
IV. Interesele şcolare şi profesionale 273
V. Raporturile cu activitatea şcolară şi cu cadrele didactice . . . 276
VI. Sexul şi formarea personalităţii 278

Mediul familial — A. Berge 281

Mediul şcolar — A. Ferré 290

I. Acţiunea generală a mediului şcolar 291
II. Varietatea de tipuri ale mediului şcolar 296

Influenţa mediului cultural — D. Anzieu 304

I. Influenţa clasei sociale 305
II. Copilul în diferite civilizaţii 307
III. Consecinţe 309
IV. Interpretatea faptelor 310
V. Concluzii 311

4
Psihologia în serviciul educației

Psihanaliza în psihologia copilului — A. Berge 313

Măsura în psihopedagogie — G. Mialaret 321
I. Problema notelor școlare — Docimologie 321
II. Chestionarele 323
III. Anchetele 325
IV. Metoda testelor 326
V. Pedagogia experimentală 336

Psihopedagogia orientării școlare și profesionale — R. Gal și A. Leon . 341
A. *Rolul educatorului* 341
I. Definiții : orientarea școlară 341
II. Orientarea profesională 342
III. Orientare și selecție 343
IV. Concluzii 354

B. *Rolul consilierului psiholog* 355
I. Bazele psihologice ale orientării 356
II. Orientarea este o formă de educație 358
III. Scopurile orientării 360
IV. Consilierul-psiholog și educatorul 362

Psihologii școlari — H. Gratiot — Alphandéry 364

În loc de concluzii — M. Debesse 371

Coli de tipar : 23,500

I. P. „Oltenia" Craiova
Str. Mihai Viteazu Nr. 4
Republica Socialistă România
Comanda 235/1841

Lei 11,80